

B

INOVASI PEMBELAJARAN

Analisis Teori dan Praktik
Mendesain Pembelajaran



Dr. Nur Asiah, M.Ag
Dr. Harjoni, S.Sos.I., M.Si

INOVASI PEMBELAJARAN

(Analisis Teori dan Praktik Mendesain Pembelajaran)

Penulis
Dr. Nur Asiah, M,Ag
Dr. Harjoni, S.Sos.I., M.Si

2021

Inovasi Pembelajaran
(Analisis Teori dan Praktik Mendesain Pembelajaran)
© Penerbit Kepel Press

Penulis :
Dr. Nur Asiah, M,Ag
Dr. Harjoni, S.Sos.I., M.Si

Desain Sampul :
Winengku Nugroho

Desain Isi :
Safitriyani

Cetakan Pertama,
Diterbitkan oleh Penerbit Kepel Press
Puri Arsita A-6, Jl. Kalimantan, Ringroad Utara, Yogyakarta
Telp/faks : 0274-884500
Hp : 081 227 10912
email : amara_books@yahoo.com

Anggota IKAPI

ISBN : 978-623-7042-53-2

Hak cipta dilindungi Undang-Undang

Dilarang mengutip atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi
buku, tanpa izin tertulis dari penulis dan penerbit.

Percetakan Amara Books
Isi diluar tanggung jawab percetakan

KATA PENGANTAR



Segala puji dan syukur dipanjatkan ke hadirat Allah SWT, yang dengan berkat *Rahman* dan *Rahim*-Nya kami dapat menyelesaikan seluruh penulisan buku *Desain Pembelajaran di Perguruan Tinggi*. Selawat dan salam semoga senantiasa tercurahkan kepada Nabi Muhammad SAW, yang telah membawa cahaya indah Islam ke dalam sanubari kita, Amin.

Masih kurangnya buku yang mengkaji tentang desain pembelajaran. Pembelajaran adalah suatu proses dimana peserta didik melakukan interaksi dengan lingkungan dan sumber belajar untuk mendapatkan pengetahuan, keterampilan, dan pengalaman baru, karena pembaharuan dalam model dan cara pembelajaran di perguruan tinggi penting dilakukan. Buku ini ditulis oleh dua dosen dari kampus yang unggul yaitu UIN Raden Intan Lampung dan IAIN Lhokseumawe. Buku ini didedikasikan kepada seluruh penggiat pendidikan khususnya di Indonesia.

Berbagai kekurangan mungkin akan ditemukan dalam buku ini karena tidak ada kesempurnaan yang hakiki kecuali milik Allah SWT. Oleh karena itu, kritik dan saran sangat diharapkan bagi penyempurnaan buku ini di masa yang akan datang. Mudah-mudahan buku ini dapat bermanfaat bagi pengembangan perbankan syariah di Indonesia, terutama dalam memberikann pemahaman dasar mengenai pengelolaan risiko di Industri Perbankan Syariah.

Yogyakarta, April 2021

Penulis

KATA PENERBIT

Salam Semangat...

Tiada kata yang dapat mewakili kegembiraan Kami saat menerbitkan buku ini. Cetakan pertama ini merupakan hasil buah pikiran dan sari pati tulisan dosen dari dua lembaga pendidikan ternama tersebut, yaitu: UIN Raden Intan Lampung dan IAIN Lhokseumawe. Para penulis ini dengan penuh semangat menyampaikan tema seputar “*Desain Pembelajaran di Perguruan Tinggi*”. Tema besar ini dibagi dalam berbagai sub tema disampaikan dalam buku ini, sehingga dapat membawa pembaca untuk lebih dekat dengan isu-isu terkini tersebut. Kami tentunya menyadari bahwa cetakan pertama ini masih sangat banyak kekurangan, karena itu kami mohon maaf atas kekurangan yang ada. Upaya perbaikan akan kami lakukan terus menerus untuk memperbaiki kualitas buku ini. Akhir kata selamat membaca, tetap semangat berkarya untuk kita semua.

Penerbit

Amara Books (AB)

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR	iii
KATA PENERBIT	v
DAFTAR ISI	vii
BAB SATU PENDAHULUAN.....	1
A. Pembelajaran di Perguruan Tinggi Islam	1
B. Pembelajaran bagi Orang Dewasa	4
C. Pendekatan dalam Pendidikan yaitu Andragogi...	11
D. Kandungan Buku	14
BAB DUA <i>CONCEPT MAP</i> SEBAGI TEKHNIK DESAIN MATERI KULIAH.....	19
A. <i>Concept Map</i> dan Teorinya.....	19
B. Desain Kontent dengan Teknik <i>Concept Map</i>	27
C. Pembuatan Time Line (Jadwal Perkuliahan).....	33
D. Kelebihan dan Kelemahan Desain Teknik Naratif	36
E. Butir-Butir Penting Tentang Teknik <i>Concept Map</i>	45
BAB TIGA TUJUAN PEMBELAJARAN.....	55
A. Pengertian Tujuan Pembelajaran (<i>learning objectives</i>)	55
B. Alasan Perlunya Merumuskan Tujuan Pembelajaran.....	60
C. Kegunaan Tujuan Pembelajaran bagi dosen dan Mahasiswa	62

D. Bagian Menulis Tujuan Pembelajaran	65
E. Penggunaan Taksonomi Bloom dalam Perumusan Tujuan Pembelajaran	68
F. Beberapa Hal yang Perlu Diperhatikan dalam Perumusan LO	87
 BAB EMPAT MENETAPKAN STRATEGI	93
A. Pendahuluan	93
B. Hakikat Mengajar	94
C. Mengajar di Perguruan Tinggi	102
D. Cara Kerja Otak	115
F. Strategi Pembelajaran	129
G. Beberapa Strategi Alternatif.....	136
 BAB LIMA EVALUASI HASIL BELAJAR	149
A. Pendahuluan	149
B. Pengertian dan Fungsi Evaluasi.....	151
C. Hubungan Tujuan Pembelajaran (<i>Learning Objective</i>) dengan evaluasi.....	156
D. Tipe-Tipe Tes dan Alternatif Tes	160
E. Pertimbangan-Pertimbangan Praktis	164
F. Penulisan Butir Soal Esai/Uraian	172
 DAFTAR PUSTAKA	213

BAB SATU

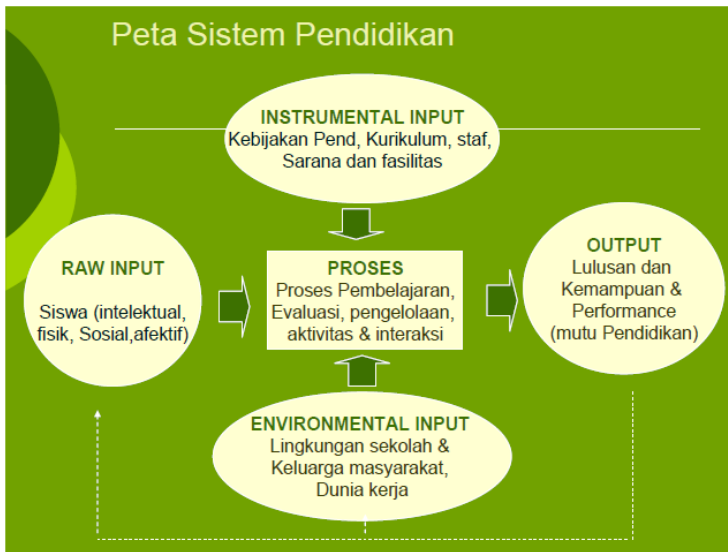
PENDAHULUAN

A. Pembelajaran di Perguruan Tinggi Islam

Pengembangan dan Pembinaan Perguruan Tinggi bermutu menjadi tuntutan mutlak yang harus dilakukan oleh lembaga Perguruan Tinggi maupun oleh lembaga pemerintah non pemerintah yang terkait. Lulusan Perguruan Tinggi harus mampu menjadi pelaku pembangunan maupun pembaharu dalam tatanan masyarakat yang memiliki wawasan imtaq dan iptek yang tinggi sesuai format Tridarma Perguruan Tinggi. Salah satu implementasi yang perlu diperhatikan dalam Tridarma Perguruan Tinggi adalah pendidikan dan pembelajaran. Pendidikan secara tidak disadari merupakan awal sebuah peletakan dasar nilai-nilai peradaban kebudayaan manusia yang ada di dunia ini. Proses yang diharapkan dalam pendidikan adalah proses yang terarah dan bertujuan, yaitu mengarahkan anak didik (manusia) kepada titik optimal kemampuannya. Oleh karena itu proses pendidikan adalah bersifat *long life education* yang dapat dimaknai bahwa untuk melestarikan kebudayaan masyarakat yang berpendidikan dilakukan melalui proses yang tanpa akhir atau pendidikan sepanjang hayat.

Mengapa pendidikan itu sepanjang hayat? Dan mengapa pendidikan itu berlangsung seumur hidup? Jawabannya terhadap pertanyaan itu adalah terletak pada pandangan tentang hakekat pendidikan dari segi lain. Karena pendidikan juga adalah segala yang mempengaruhi seseorang. Dari segi ini memang benar tidak boleh tidak, pendidikan harus berlangsung seumur hidup karena manusia selama masih hidup manusia selalu

mendapat pengaruh dari berbagai pihak. Dari segi lain bahwa pendidikan adalah usaha menolong sesama manusia agar mampu menyelesaikan masalah yang dihadapinya. Jadi selama manusia masih menghadapi masalah yang harus diselesaikan selama itu pula manusia masih menjalani pendidikan, sementara itu manusia akan selalu menghadapi masalah maka selama itu pula manusia memerlukan pendidikan (Ahmad Tafsir, 2010:39). Itu sebabnya dalam sistem pendidikannya perlu ada format pembelajaran yang mengacu pada tatanan pembentukan kreativitas, inovatif, mandiri dan kooperatif. Salah satu komponen yang penting adalah Pembelajaran merupakan suatu sistem yang terdiri dari beberapa komponen : Raw input, instrumental input, Proses, enviromental input, dan Output



Gambar 1. Peta Sistem Pendidikan

Sumber : Toto Ruhimat, 2013

Di sisi lain, Sampai saat ini masih banyak didapati dosen di lingkungan perguruan tinggi Islam, seperti di IAIN, yang dalam

mengajar masih konvensional. Dalam arti, dosen mengajar secara alami sesuai dengan bakat mengajar yang dimiliki. Ada juga dosen yang mengajarnya cenderung meniru gaya orang yang dahulu pernah menjadi guru atau dosennya. Tipe pertama itu, yaitu mengajar secara alami, akan menimbulkan beberapa persoalan bagi dosen yang tak mempunyai bakat mengajar atau yang mempunyai keterbatasan dalam menyampaikan pesan secara lisan. Adapun tipe yang kedua, jika tidak hati-hati, dosen cenderung akan meniru gaya orang yang diidolakan, tanpa melihat sisi kelemahannya.

Kondisi seperti tersebut di atas, tidak jarang dijumpai di lingkungan IAIN atau STAIN atau mungkin juga pada perguruan tinggi lain. Berkenaan dengan itu, buku yang sederhana ini mencoba memberikan beberapa petunjuk bagi para dosen, khususnya bagi mereka yang bukan lulusan KIP atau perguruan tinggi sejenisnya. Tulisan ini disajikan berdasarkan pengalaman para penulis mengikuti pendidikan dan pelatihan dalam bidang desain instruksional, ditambah pengalaman para penulis menyampaikan materi dalam pelatihan-pelatihan desain instruksional di berbagai perguruan tinggi Islam.

Dalam menyusun dan menyampaikan materi perkuliahan kepada mahasiswa, ada beberapa faktor yang perlu dipertimbangkan, di antaranya adalah mahasiswa, ruang kelas, metode, dan materi itu sendiri. Sebagai subjek belajar, mahasiswa harus mendapat perhatian yang sungguh-sungguh dalam setiap proses pembelajarannya. Mahasiswa tidak sama dengan siswa sekolah menengah. Mahasiswa pada umumnya telah mempunyai kematangan dalam berfikir dan menentukan pilihan. Dari segi umur pun, mahasiswa telah dianggap dibandingkan dengan siswa sekolah menengah. Oleh sebab itu, berdasarkan pertimbangan-pertimbangan tersebut, pembelajaran untuk mahasiswa perguruan tinggi seyogianya dibedakan dengan proses pembelajaran untuk siswa sekolah menengah.

B. Pembelajaran bagi Orang Dewasa

Konsep pembelajaran orang dewasa yang telah dirumuskan dan diorganisasikan secara sistematis sejak tahun 1920. Pendidikan orang dewasa adalah suatu proses yang menumbuhkan keinginan untuk bertanya dan belajar secara berkelanjutan sepanjang hidup. Bagi orang dewasa belajar berhubungan dengan bagaimana mengarahkan diri sendiri untuk bertanya dan mencari jawabannya (Pannen dalam Suprijanto, 2008). Orang dewasa sebagai peserta didik sangat unik dan berbeda dengan anak usia dini dan anak remaja. Proses pembelajaran orang dewasa akan berlangsung jika dia terlibat langsung, idenya dihargai dan materi ajar sangat dibutuhkan atau berkaitan dengan profesinya serta sesuatu yang baru bagi dirinya. Permasalahan perilaku yang sering timbul dalam program pendidikan orang dewasa yaitu mendapat hal baru, timbul ketidaksesuaian (bosan), teori yang muluk (sulit dipraktikkan), resep/petunjuk baru (mandiri), tidak spesifik dan sulit menerima perubahan (Yusnadi, 2004).

Malcolm Knowles (1986), menyebutkan ada 4 (empat) prinsip pembelajaran orang dewasa, yakni:

1. Orang dewasa perlu terlibat dalam merancang dan membuat tujuan pembelajaran. Mereka mesti memahami sejauh mana pencapaian hasilnya.
2. Pengalaman adalah asas aktivitas pembelajaran. Menjadi tanggung jawab peserta didik menerima pengalaman sebagai suatu yang bermakna.
3. Orang dewasa lebih berminat mempelajari perkara-perkara yang berkaitan secara langsung dengan kerja dan kehidupan mereka.
4. Pembelajaran lebih tertumpu pada masalah (problem-centered) dan membutuhkan dorongan dan motivasi.

Sedangkan Miller (1904), menyebutkan prinsip pembelajaran bagi orang dewasa, adalah sebagai berikut:

1. Peserta didik perlu diberikan motivasi bagi mengubah tingkah laku. Peserta didik perlu sadar tingkah laku yang tidak diinginkan dan mempunyai gambaran jelas berkenaan dengan tingkah laku yang diinginkan.
2. Peserta didik mempunyai peluang mencoba tingkah laku yang baru.
3. Peserta didik membutuhkan bahan-bahan pembelajaran yang dapat membantu kebutuhannya.

Proses belajar bagi orang dewasa memerlukan kehadiran orang lain yang mampu berperan sebagai pembimbing belajar bukan cenderung digurui, orang dewasa cenderung ingin belajar bukan berguru. Orang dewasa tumbuh sebagai pribadi dan memiliki kematangan konsep diri, mengalami perubahan psikologis dan ketergantungan yang terjadi pada masa kanak-kanak menjadi kemandirian untuk mengarahkan diri sendiri, sehingga proses pembelajaran orang dewasa harus memperhatikan karakteristik orang dewasa.

Karakteristik orang dewasa menurut Knowles (1986) berbeda asumsinya dibandingkan dengan anak-anak. Asumsi yang dimaksud adalah:

1. Konsep dirinya bergerak dari seorang pribadi yang bergantung ke arah pribadi yang mandiri
2. Manusia mengakumulasi banyak pengalaman yang diperolehnya sehingga menjadi sumber belajar yang berkembang
3. Kesiapan belajar manusia secara meningkat diorientasikan pada tugas perkembangan peranan sosial yang dibawanya.
4. Perspektif waktunya berubah dari suatu pengetahuan yang tertunda penerapannya menjadi penerapan yang segera,

orientasi belajarnya dari yang terpusat pada pelajaran beralih menjadi terpusat pada masalah.

Terdapat beberapa pengandaian pembelajaran orang dewasa yang diberikan oleh Knowles (1986), yakni:

1. Orang dewasa perlu tahu mengapa mereka perlu belajar. Orang dewasa ingin dan berkecenderungan bertindak sesuai dengan keinginan sendiri apabila mereka semakin matang, walaupun ada saatnya mereka bergantung pada orang lain.
2. Orang dewasa perlu belajar melalui pengalaman. Pengalaman orang dewasa adalah sumber pembelajaran yang penting. Pembelajaran mereka lebih berkesan melalui teknik-teknik berasaskan pengalaman seperti perbincangan dan penyelesaian masalah.
3. Orang dewasa belajar berdasarkan pemusatan masalah. Orang dewasa sadar akan kebutuhan pembelajaran secara khusus melalui masalah-masalah kehidupan yang sebenarnya. Oleh karena itu, program-program pendidikan orang dewasa sepatutnya dirancang sesuai kebutuhan hidupnya dan disusun dengan melibatkan mereka.
4. Orang dewasa belajar dengan lebih berkesan apabila topik itu bernilai. Orang dewasa belajar bersungguh-sungguh bagi menguasai suatu pengetahuan ataupun keterampilan bagi kebutuhan hidup. Oleh karena itu, pembelajaran orang dewasa berpusat pada target pencapaian. Kesungguhan orang dewasa menguasai suatu keterampilan ataupun pengetahuan adalah untuk memenuhi kebutuhan hidupnya. Model Andragogi dibentuk berdasarkan andaian-andaian di atas.
5. Kebutuhan untuk memenuhi rasa ingin tahu. Orang dewasa perlu tahu mengapa mereka perlu belajar, Tough (1979) mendapati apabila orang dewasa berkemampuan

untuk belajar dan memperoleh manfaat daripada pembelajarannya dan menyadari keburukan apabila tidak mempelajarinya. Peranan fasilitator di sini adalah untuk menyadarkan peserta didik tentang kebutuhan untuk memenuhi rasa ingin tahu, “need to know”.

6. Kebutuhan untuk menyempurnakan dirinya. Orang dewasa mempunyai kemampuan dalam menilai diri sendiri, menentukan keputusan dan menentukan arah hidup mereka sendiri, orang dewasa juga mampu membangunkan kondisi psikologi mereka untuk mendapatkan perhatian dan penghargaan dari orang lain.
7. Peranan pengalaman. Orang dewasa memiliki pengalaman yang berbeda-beda, sesuai dengan latar belakang, cara pembelajaran, kebutuhan, pencapaian dan minat. Kaidah pembelajaran yang sering digunakan adalah perbincangan kumpulan, penyelesaian masalah dan bertukar pengalaman.
8. Kesediaan belajar. Orang dewasa bersedia untuk belajar pada perkara yang perlu diketahui dan dipelajari oleh mereka dan mengaitkan apa yang dipelajari dengan realitas kehidupan. Kesediaan belajar ini penting bagi diri sendiri.
9. Orientasi pembelajaran. Orang dewasa belajar berdasarkan orientasi kehidupan, berbeda dengan anak-anak yang tertumpu pada pelajaran atau berpusatkan subjek. Setiap perkara yang dipelajari adalah berkaitan dengan hidup mereka.
10. Peranan motivasi. Orang dewasa mendapat motivasi dari dorongan luar (seperti kenaikan pangkat, gaji tinggi), tetapi faktor pendorong dari dalam lebih berpengaruh (seperti kualitas kehidupan, penghargaan).

Sedangkan beberapa perilaku yang dapat menghambat proses belajar orang dewasa antara lain sebagai berikut:

1. Harapan seseorang untuk mendapatkan hal-hal baru, namun yang didapatkan ternyata tidak sesuai dengan harapan sehingga yang bersangkutan menjadi tidak respons atau tidak tertarik lagi terhadap apa yang diberikan dalam proses belajar yang sedang berlangsung.
2. Teori yang muluk-muluk sehingga meragukan kemungkinan penerapannya dalam praktik.
3. Harapan mendapatkan petunjuk baru, namun harus mencari pemecahan.
4. Pesan bersifat umum, tidak spesifik, sehingga tidak dapat menyelesaikan permasalahan yang dihadapi peserta.
5. Sulit menerima perubahan (Setiana, 2005).

Berdasarkan ringkasan prinsip-prinsip yang diberikan oleh beberapa tokoh di atas, dapat disimpulkan bahwa prinsip pembelajaran orang dewasa adalah:

1. Pembelajaran orang dewasa sangat berbeda dengan pembelajaran anak-anak. Kaidah pembelajaran yang sering digunakan dalam pembelajaran orang dewasa adalah perbincangan kumpulan, penyelesaian masalah dan bertukar pengalaman.
2. Orang dewasa belajar dengan lebih baik apabila mereka terlibat secara aktif dalam proses merancang, menilai dan melaksanakan proses pembelajaran yang mereka ikuti.
3. Orang dewasa belajar dengan lebih berkesan apabila topik itu bernilai, serta mampu membantu permasalahan yang dihadapi dalam kehidupan dan pekerjaan mereka sehari-hari.

4. Orang dewasa belajar dengan baik apabila mereka mempunyai motivasi untuk berubah, self-discovered atau mempunyai keterampilan dan strategi spesifik
5. Salah satu kendala dalam pembelajaran orang dewasa adalah bahwasannya orang dewasa pada umumnya telah memiliki pengetahuan dan sikap sehingga sulit menerima perubahan.

Seorang ahli psikologi berkebangsaan Swiss, C. Jung, membagi individu secara psikologis menjadi dua, *ekstrovert* dan *introvert*. Seseorang yang bersifat *ekstrovert* cenderung menyenangi cara belajar dengan melakukan interaksi dengan lingkungannya, bicara dengan orang lain atau mencari pengalaman. Adapun seorang *introvert* lebih menyenangi belajar dengan cara berfikir sendiri tanpa ada gangguan dari lingkungannya (Cranton, 1996). Pada dasarnya setiap manusia mempunyai kecenderungan untuk menjadi salah satu dari kedua sifat tersebut., meskipun tidak ada yang mutlak. Dalam arti, seorang *introvert* bukan sama sekali tidak mempunyai ciri-ciri *ekstrovert* atau sebaliknya.

Berkaitan dengan hal tersebut di atas, mahasiswa sebagai orang yang sudah dianggap dewasa akan lebih baik jika diperlakukan dengan cara-cara yang sesuai dengan karakteristik mereka, khususnya karakteristik psikologisnya. Hal itu terjadi karena karakteristik psikologis akan mempengaruhi seseorang dalam bekerja sama dengan orang lain (dalam suatu kelompok), seperti cara memecahkan masalah, membuat keputusan, membuat rencana belajar, dan juga cara belajar secara umum. Kesemuanya itu akan mempengaruhi seseorang pada gaya belajarnya (*learning style*). Yang dimaksud gaya belajar adalah kecenderungan seseorang untuk menggunakan cara tertentu dalam belajar sehingga akan dapat belajar dengan baik.

Berkaitan dengan gaya belajar, ada beberapa teori, salah satu di antaranya adalah teori yang dikemukakan oleh D.A. Kolb.

Dia menyatakan ada empat tahapan dalam belajar, yaitu sebagai berikut:

1. Pengalaman kongkret, yaitu terlibat secara langsung dalam suatu pengalaman baru.
2. Observasi reflektif, yaitu melakukan observasi terhadap orang lain dalam melakukan eksperimen atau mengembangkan observasi terhadap pengalaman yang pernah di alami.
3. Konseptualisasi abstrak, yaitu menciptakan suatu konsep atau teori untuk menjelaskan observasi.
4. Eksperimen aktif, yaitu menggunakan teori-teori untuk memecahkan suatu masalah dan membuat keputusan.

Keempat tahapan belajar tersebut membentuk lingkaran yang disebut siklus belajar (*learning cycle*). Namun demikian, bukan berarti bahwa seseorang dalam belajar harus melalui keempat tahapan tersebut, tetapi lebih menyerupai pintu yang dapat dimasuki oleh seseorang ketika belajar. Berdasarkan pengalaman yang dimiliki, seseorang mungkin lebih menyenangi salah satu tahapan daripada tahapan yang lain. Misalnya, seorang calon perawat akan lebih menyenangi belajar melalui praktik secara langsung, tetapi seorang mahasiswa ilmu-ilmu sosial mungkin akan lebih menyenangi belajar melalui konseptualisasi abstrak. Jika diperhatikan lebih jauh, analisis Kolb tentang gaya belajar itu memberikan suatu indikator yang jelas tentang perilaku belajar seseorang.

Perspektif lain dalam melihat gaya belajar adalah yang dikemukakan oleh Fuhrmann dan Jacobs, yang lebih banyak melihat gaya belajar dilihat dari sisi interaksi dengan orang lain. Mereka mengemukakan tiga hal, yaitu sebagai berikut:

1. Dependen, yaitu gaya pembelajar yang menganggap bahwa proses belajar itu sepenuhnya menjadi tanggung jawab pengajar, guru, atau dosen.

2. Kolaborasi, yaitu anggapan bahwa proses belajar itu menjadi tanggung jawab bersama antara pembelajar dan pengajar.
3. Independen, yaitu anggapan bahwa pembelajar dapat menentukan sendiri target belajar yang hendak dicapai.

Hasil riset yang dilakukan di beberapa universitas di Amerika Utara menunjukkan bahwa tidak ada satu gaya yang lebih baik dari gaya yang lain. Dalam riset tersebut juga disebutkan bahwa hanya sedikit mahasiswa dengan tipe independen yang mempunyai hasil belajar yang baik. Karena pertimbangan pada subjek pembelajaran yang menjadi perhatian adalah mahasiswa, buku ini ditulis dengan menggunakan pendekatan andragogi.

C. Pendekatan dalam Pendidikan yaitu Andragogi

Andragogi adalah salah satu pendekatan dalam pendidikan yang dipopulerkan oleh Malcolm Knowles pada tahun 1986 (Cranton, 1992). Knowles menyatakan bahwa andragogi adalah *the art and science of helping adult learn*, yaitu seni dan ilmu yang berkaitan dengan cara-cara membantu orang dewasa belajar. Hal itu berbeda dengan pedagogi, yaitu sebagai *the art and science of teaching children* atau seni dan ilmu yang berkaitan dengan cara mengajar anak.

Pendekatan andragogi mempunyai beberapa asumsi dasar, di antaranya yang cukup dikenal ada empat hal, yaitu (1) *self-directedness* atau kemampuan mengarahkan diri, (2) pengalaman pembelajar atau mahasiswa, (3) kesiapan belajar berdasarkan kebutuhan, dan (4) orientasi bahwa belajar itu adalah kehidupan. Di bawah ini akan dijelaskan lebih detail tentang empat asumsi dasar itu.

1. Orang dewasa biasanya mampu mengalahkan diri sendiri
Kondisi seperti itu membawa beberapa implikasi, antara lain sebagai berikut:
 - a. Suasana belajar harus dibuat sedemikian rupa sehingga pembelajar merasa diterima oleh lingkungan, dihormati, dan diberi dukungan. Oleh karena itu, harus ada komunikasi seimbang antara dosen dan mahasiswa.
 - b. Perhatian harus diarahkan pada keterlibatan mahasiswa dalam proses mendiagnosis kebutuhan belajarnya.
 - c. Pembelajar harus dilibatkan dalam perencanaan belajar, sementara dosen lebih bertindak sebagai pembimbing dan sumber referensi.
 - d. Pembelajaran adalah tanggung jawab bersama antara mahasiswa dan dosen. Dalam hal itu dosen lebih bertindak sebagai sumber rujukan dan katalisator ketimbang sebagai instruktur.
 - e. Mahasiswa sebaiknya dilibatkan dalam proses evaluasi diri atau *self-evaluation*, sementara dosen membantu mahasiswa mencari bukti kemajuan yang telah mereka buat.
2. Orang dewasa mempunyai pengalaman yang beragam
Pengalaman itu mempunyai tiga implikasi praktis, yaitu sebagai berikut:
 - a. Harus banyak digunakan teknik-teknik partisipatoris yang memberikan pengalaman konkret kepada mahasiswa.
 - b. Harus dibuat ketetapan yang membimbing mahasiswa merencanakan cara yang akan dipakai untuk mengaplikasikan hasil belajarnya pada kehidupan sehari-hari.
 - c. Harus dibuat banyak aktivitas yang mampu mendorong mahasiswa untuk melihat pengalaman secara objektif dan *learn how to learn* dari suatu pengalaman.

3. Orang dewasa siap belajar sebagai akibat dari posisinya dalam transisi perkembangan
Konsep itu paling tidak mempunyai dua implikasi sebagai berikut:
 - a. Kurikulum harus ditata sedemikian rupa sehingga dapat sesuai dengan kebutuhan nyata individu, bukan hanya berdasarkan pada kebutuhan institusi.
 - b. Konsep kesiapan berkembang harus dipertimbangkan dalam pengelompokkan mahasiswa.
4. Orang dewasa lebih menyenangi belajar yang bersifat *problem-centered* atau *performance-centered*
Kenyataan itu membawa beberapa implikasi, antara lain sebagai berikut:
 - a. Dosen harus mengetahui apa yang menjadi ketertarikan mahasiswa, kemudian membangun pengalaman belajar yang relevan dengan ketertarikan itu.
 - b. Tahapan-tahapan belajar sebaiknya diatur berdasarkan area persoalan, bukan berdasarkan pada mata kuliah.
 - c. Pada sesi-sesi awal pembelajaran harus dibuat suatu pelatihan yang mahasiswa dapat mengidentifikasi problem yang lebih spesifik yang ingin dipelajari lebih dalam.

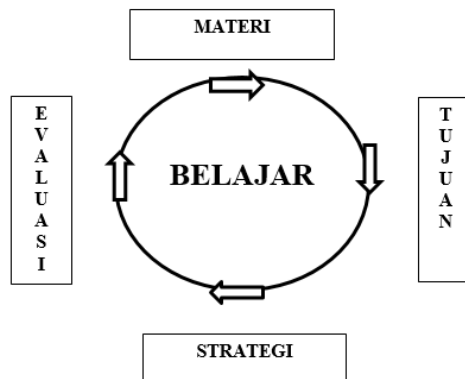
Meskipun komentar terhadap pendekatan andragogi ini cukup banyak, khususnya yang bersifat kritikan, buku ini tidak menyinggung kritik itu karena buku yang sederhana ini tidak membahas tentang andragogi atau pendekatan yang lain secara mendalam. Semoga dalam kesempatan yang lain dapat dibicarakan lebih mendalam.

Dengan digunakannya pendekatan andragogi dalam buku ini, penulis mempunyai beberapa asumsi terhadap pembaca, antara lain adalah sebagai berikut:

1. Pembaca adalah seorang dosen di perguruan tinggi atau widya iswara, bahkan mungkin seorang *trainer* yang bergerak dalam pelatihan yang peserta didiknya adalah orang-orang dewasa.
2. Pembaca sudah mempunyai pengetahuan yang cukup dalam area yang akan diajarkan.
3. Pembaca mempunyai antusiasme untuk mengajar lebih baik.
4. Pembaca telah mempunyai pengalaman dalam bidang pembelajaran, baik sebagai pengajar atau pembelajar.
5. Pembaca adalah seorang yang mempunyai komitmen tinggi pada bidang pembelajaran.

D. Kandungan Buku

Materi yang dirangkum dalam buku ini dibagi atas empat bagian, yaitu (1) desain materi perkuliahan, (2) tujuan pembelajaran, (3) strategi pembelajaran, dan (4) evaluasi. Materi tersebut dapat digambarkan sebagai berikut:



Gambar di atas menunjukkan sebuah lingkaran dengan tanda panah yang memutar searah jarum jam. Hal itu menunjukkan

bahwa dalam membuat desain pembelajaran dimulai dengan menyusun materi. Namun demikian, ada cara lain yang dapat dilakukan dalam membuat desain pembelajaran, seperti memulai dari tujuan. Akan tetapi, buku ini menawarkan salah satu cara mendesain mata kuliah atau yang sering disebut dengan desain instruksional dimulai dengan penyusunan materi.

Dalam penyusunan materi, meskipun hampir semua mata kuliah telah mempunyai silabus atau topik inti, tetapi setiap pengajar (dosen, guru, dan yang lain) dianjurkan menyusun rancangan materi yang akan diajarkan selama satu semester secara mandiri. Pengertian secara mandiri di sini adalah bahwa dosen tidak harus terikat oleh silabus secara kaku. Seorang pengajar ditantang untuk berkreativitas dengan penuh tanggung jawab untuk menyusun rancangan perkuliahan yang akan disampaikan selama satu semester. Seorang dosen dituntut untuk mandiri dalam mencari bahan bacaan, menyusun alur materi, menentukan topik-topik, dan lain sebagainya.

Berkaitan dengan penyusunan materi perkuliahan, buku ini menawarkan suatu cara yang diberi nama *concept map* atau peta konsep. *Concept map* adalah visualisasi dari suatu mata kuliah yang dapat digunakan oleh seorang pengajar atau dosen dalam memulai perkuliahan di awal semester. Dengan menayangkan peta konsep di layar OHP atau membagikan fotokopinya kepada mahasiswa, seorang dosen diharapkan dapat memberikan gambaran secara umum tentang materi perkuliahan selama satu semester dalam waktu sekitar sepuluh menit atau bahkan kurang dari itu. Adapun rincian tentang peta konsep ini dapat dilihat pada bab dua.

Sesudah materi disusun, kita menuju langkah berikutnya, yaitu menentukan tujuan pembelajaran. Tujuan pembelajaran adalah suatu pernyataan secara tertulis yang menunjukkan perilaku apa yang diharapkan akan didapat oleh mahasiswa setelah mengikuti perkuliahan. Tujuan pembelajaran adalah *guide* yang akan terus memberi pedoman dan juga rambu-rambu kepada para dosen

sehingga tidak keluar dari apa yang telah ditetapkan. Jika selama ini kita mengenal istilah tujuan pembelajaran umum (TPU) dan tujuan pembelajaran khusus (TPK), tujuan pembelajaran yang ditawarkan dalam buku ini tidaklah jauh berbeda. Hanya saja, tujuan pembelajaran yang ditawarkan dalam buku ini tidak terlalu umum seperti TPU, tetapi juga tidak terlalu detail seperti TPK. Istilah TPU dan TPK tidak dibahas dalam buku ini. Bagi pembaca yang telah memahami secara mendalam tentang TPU dan TPK, bahkan sudah menggunakannya, buku ini mengajak sejenak untuk meninggalkan kedua istilah itu.

Tujuan pembelajaran yang dipakai dalam buku ini menggunakan istilah asli dari bahasa Inggris, yaitu *learning objectives* yang sering disingkat dengan LO. Sebetulnya LO yang ditawarkan buku ini tidaklah terlalu jauh berbeda dengan TPU dan TPK, misalnya tujuan harus berorientasi pada mahasiswa, tujuan harus dapat diukur, tujuan harus sesuatu yang dapat dicapai, dan lain-lain.

Learning objectives sebagaimana telah disinggung di atas, adalah sasaran atau target yang hendak dicapai oleh seorang pengajar. Oleh karena itu, peran LO sangatlah penting dalam mendesain suatu mata kuliah. LO dapat mempengaruhi penentuan strategi pembelajaran yang akan diterapkan. Dari itu dapat dimengerti bahwa tujuan yang sederhana tidak membutuhkan strategi pembelajaran yang cukup rumit dan melibatkan banyak pihak. Misalnya, tujuan pembelajaran yang hanya menuntut mahasiswa untuk menyebutkan atau mengidentifikasi sesuatu tidak perlu diajarkan dengan metode diskusi atau *roleplay*. Demikian juga sebaliknya, tujuan pembelajaran yang menuntut aplikasi, tidak boleh hanya diajarkan dengan metode ceramah saja.

Hubungan antara LO dan strategi pembelajaran akan semakin jelas lagi jika sudah memasuki ranah-ranah pembelajaran, seperti kognitif, afektif, dan psikomotoris. Misalnya, tujuan pembelajaran yang bersifat afektif, seperti menghargai suatu sikap, tidak akan

efektif jika diajarkan dengan menggunakan metode ceramah atau diskusi. Contoh lain adalah tujuan yang masuk dalam ranah psikomotoris, seperti menulis indah atau kaligrafi Arab, tidak akan efektif kalau diajarkan dengan menggunakan metode ceramah. Dengan demikian, semakin jelas terlihat hubungan antara LO dan strategi pembelajaran. Buku ini menawarkan beberapa strategi pembelajaran yang disebut dengan strategi alternatif. Disebut alternatif karena merupakan alternatif dari metode ceramah yang memang telah banyak dikenal dan dilakukan oleh setiap dosen.

Tahap terakhir atau tahap keempat adalah teknik evaluasi. Buku ini terus mendorong dan mempromosikan apa yang disebut dengan evaluasi yang jujur. Yang dimaksud dengan evaluasi yang jujur ialah dosen menggunakan kriteria penilaian yang jelas dan diketahui oleh mahasiswa terhadap hasil kerja mahasiswa. Jadi, kriteria penilaian tidak boleh disimpan oleh dosen atau sengaja disembunyikan. Karena di lingkungan IAIN dan PTAIN soal yang berbentuk esai banyak dipilih oleh dosen, untuk menghindari hal-hal yang dapat merugikan mahasiswa perlu dibuat acuan yang disebut dengan *marking scheme* atau pedoman penskoran. Dengan *marking scheme*, seorang dosen akan mengoreksi hasil kerja mahasiswa dengan mudah dan dapat terhindar dari penilaian yang subjektif, meskipun tidak mungkin lepas sama sekali. Paling tidak, dengan *marking scheme* dapat diminimalkan subjektivitas dosen dalam memberikan penilaian terhadap hasil kerja mahasiswa. Untuk lebih jelasnya, hal yang berkaitan dengan *marking scheme* dapat dibaca pada bab terakhir, yaitu tentang evaluasi. Buku ini juga memberikan beberapa jenis soal dalam evaluasi, seperti tes objektif berbentuk soal benar salah, menjodohkan, dan memilih satu dari beberapa alternatif jawaban, dan lain-lain.

Pada akhir buku dicantumkan lampiran, seperti *outline* mata kuliah: apa dan bagaimana membuatnya. Ditambahkan pula beberapa contoh *outline* untuk mata kuliah di lingkungan IAIN dan STAIN.

BAB DUA

CONCEPT MAP SEBAGI TEKHNIK DESAIN MATERI KULIAH

A. *Concept Map* dan Teorinya

Ada tiga istilah untuk mendapatkan pemahaman mengenai tema diatas yaitu: belajar, mengajar, dan pembelajaran. Maka pada bagian ini akan diuraikan beberapa pengertian istilah diatas. Dari pengertian diatas, maka dapat diuraikan bahwa belajar senantiasa adanya perubahan tingkah laku dengan serangkaian kegiatan misalnya membaca, mengamati, mendengarkan, meniru dan lain sebagainya. Bahkan belajar akan lebih baik kalau peserta didik mengalami atau melakukannya, jadi tidak bersifat verbalistik. Dengan demikian, dapat dipahami bahwa belajar adalah sebagai rangkaian kegiatan jiwa raga, psiko-fisik untuk menuju perkembangan pribadi manusia seutuhnya, yang ebrarti menyangkut unsur cipta, rasa dan karsa, ranah kogniitif, afektif dan psiokomorik. Jadi belajar boleh dikatakan sebagai proses internalisasi yang dilakukan secara aktif dengan segenap panca indera dan memerlukan adanya follow-up. Follow-up yang dimaksud disini adalah proses sosialisasi yaitu menginteraksikan atau memepkenalkan kepada pihak lain sudah tentu akan mendapatkan suatu pengalaman. Dari pengalaman satu kepengalaman yang lain secara terus menerus. Telah diuraikan diatas bahwa belajar adalah perubahan tingkah laku. Orang yang tadinya tidak mengetahui setelah belajar menjadi mengetahui. Jelasnya, proses belajar senantiasa merupakan perubahan tingkah laku, dan terjadi karena hasil pengalaman. Oleh karena itu dapat

dikatakan terjadi proses belajar apabila seseorang menunjukkan tingkah laku yang berbeda.

Pendidikan merupakan komponen penting bagi kemajuan suatu bangsa. Setiap warga negara berhak mendapatkan pendidikan yang baik pada jenjang sekolah dasar, menengah maupun perguruan tinggi, hal tersebut bertujuan untuk menggapai masa depan yang baik. Proses pendidikan bertujuan untuk mendapatkan mutu sumber daya manusia sesuai dengan tuntutan kebutuhan pembangunan. Belajar tidak hanya meliputi materi pelajaran, tetapi juga penguasaan, kebiasaan, persepsi, kesenangan, minat, dan penyesuaian sosial. Belajar dapat didefinisikan sebagai suatu proses dimana individu berubah perilakunya sebagai akibat dari suatu pengalamannya.

Hilgard dan Brower (Hamalik, 2009: 45) mendefinisikan belajar sebagai perubahan dalam perbuatan melalui aktivitas, praktek, dan pengalaman. Hasil belajar merupakan komponen penting yang tidak dapat dipisahkan dari rangkaian proses belajar mengajar. Hasil belajar dapat berupa kemampuan kognitif, psikomotor atau afektif (Bloom, 1913). Ranah kognitif merupakan perpaduan antara kemampuan berpikir dan penguasaan konsep (Stiggins, 1994). Hampir semua mata pelajaran berkaitan dengan kemampuan kognitif. Karena kemampuan berpikir selalu terlibat dalam mempelajari semua aspek kemampuan walaupun dengan tingkatan yang berbeda. Oleh karena itu dalam penelitian ini hasil belajar yang diamati adalah kemampuan kognitif.

Bab kedua ini menguraikan suatu teknik alternatif dalam mengorganisasi materi (*content*) perkuliahan yang bertolak pada asumsi sebagai berikut:

1. Dosen adalah seorang ahli (*ekspert*) dalam matakuliah tertentu (*expertise-based teacher*).
2. Ilmu pengetahuan mengalami perkembangan dan dinamisasi yang tidak pernah berhenti.

3. Kurikulum atau silabus perguruan tinggi relatif bersifat terbuka (*open*) yang harus selalu menjawab perubahan atau perkembangan visi, misi, dan mandat perguruan tinggi tertentu; dan ia harus selalu diterjemahkan ke dalam sebuah silabus (baca: kurikulum).
4. Pembelajaran adalah orang dewasa yang seharusnya dilayani dengan pendekatan yang andragogis.

Materi mata kuliah atau *content* adalah salah satu unsur penting dari keempat elemen desain mata kuliah dari tiga unsur lainnya, yaitu tujuan pembelajaran (*learning objectives*), strategi pembelajaran (*instructional strategies*), dan penilaian (*evaluation*). Desain materi mata kuliah dalam pendidikan tinggi (*higher education*) seyogianya didasarkan pada konsep *expertise-based teaching*, yaitu pengajaran berdasarkan keahlian atau disiplin ilmu. Penguasaan materi perkuliahan oleh seorang dosen pengampu menjadi sangat sentral. Pembelajaran pada pendidikan tinggi menuntut seorang dosen untuk menjadi ahli di bidangnya (*specialized*) dan menguasai disiplin ilmunya (*mastered*).

Keahlian tersebut harus dibangun secara intensional melalui tradisi akademis, seperti menelaah perkembangan bidang keahliannya (*specialization*) melalui berbagi publikasi, seperti buku, jurnal dan artikel. Para dosen itu juga harus aktif terlibat dalam kegiatan-kegiatan ilmiah, seperti konferensi, seminar, diskusi, konsorsium, dan pelatihan-pelatihan. Disamping itu, seorang dosen harus melakukan penelitian-penelitian ilmiah dalam disiplin keahliannya sebagai tindakan aplikatif dari tugas-tugas akademisnya. Kemudian, ia berusaha untuk mempublikasikan hasil-hasil penelitian itu dalam jurnal-jurnal ilmiah sebagai bukti upaya membangun kompetensi akademis yang paling terdepan bertanggung jawab dalam pengembangan disiplinnya ilmunya. Tidak kalah pentingnya adalah ia juga berusaha mendapatkan hasil-hasil temuan baru dalam disiplin ilmunya untuk memperkaya

dan mengembangkan bidang keahliannya untuk menghasilkan karya-karya ilmiah tentang bidang keahliannya sebagai upaya membangun kompetensi akademis.

Guna mengatasi kelemahan-kelemahan teknik narasi dalam mendesain materi mata kuliah dan untuk mengembangkan proses pembelajaran yang berdasar konsep *expertise based-teaching*. Teknik *concept map* atau peta konsep adalah alternatif untuk mengorganisasi materi dalam bentuk peta (gambar) secara holistik, interelasi, kemprehensif. Konsep itu akan meletakkan dosen sebagai seorang yang ahli dalam disiplinnya (*ekspertise based teacher*) dan meletakkan seorang dosen lebih naturalistik pada tabiatnya, yaitu seorang “raja” pada wilayah kajiannya; dan dia bukan seorang “prajurit”. Dalam konteks pengorganisasian materi perkuliahan guna persiapan mengajar satu semester; *concept map* dapat digunakan sebagai cara untuk untuk membangun struktur pengetahuan para dosen dalam merencanakan materi perkuliahan (Kim Fraser, 1996).

Desain *content* berdasarkan *concept map* memiliki karakteristik khas. Pertama, hanya memiliki konsep-konsep atau ide-ide pokok (sentral, mayor, utama), kedua, memiliki hubungan yang mengaitkan antara satu konsep dengan konsep yang lain. Ketiga, memiliki label yang menyembunyikan arti hubungan yang mengaitkan antara konsep-konsep. Keempat, desain itu terwujud sebuah diagram atau peta yang merupakan satu bentuk representasi konsep-konsep atau materi-materi perkuliahan yang penting. *Concept map* sebagai satu teknik telah digunakan secara ekstensif dalam pendidikan tinggi lebih dari tiga puluh tahun.

Teknik *concept map* diilhami oleh teori belajar asimilasi kognitif (*subsumption*) dari David P. Ausubel, yang menyatakan bahwa belajar bermakna (*meaningful learning*) terjadi dengan mudah apabila konsep-konsep baru dimasukkan ke dalam konsep-konsep yang lebih inklusif. Dengan kata lain, proses belajar terjadi bila mahasiswa mampu mengasimilasikan pengetahuan yang dimiliki

dengan pengetahuan yang baru (Ausubel, 1963). Dengan mengambil ide dari teori asimilasi Ausubel, Novak mengembangkan teori ini dalam penelitiannya tentang mahasiswa pada tahun 1974. Ia berhasil merumuskan *concept map* sebagai satu diagram yang berdimensi dua, yaitu analog dengan sebuah peta jalan yang tidak hanya mengidentifikasi butir-butir utama kepentingan (konsep-konsep), tetapi juga menggambarkan hubungan-hubungan antara konsep-konsep utama (mayor), sebagaimana banyak kesamaan garis-garis yang menghubungkan antara kota-kota besar yang tergambarkan dengan jalan-jalan utama dan jalan bebas hambatan atau *highways* (Novak, 1989). Pengembangan teori itu didukung dengan mempertimbangkan tiga faktor kunci, yaitu:

1. Belajar bermakna yang melibatkan asimilasi konsep-konsep dan proposisi-proposisi ke dalam bangunan struktur kognisi yang memodifikasi struktur-struktur itu.
2. Pengetahuan adalah terorganisasi secara hirarkis di dalam struktur kognisi dan kebanyakan belajar yang baru melibatkan *subsumption* konsep-konsep dan proposisi-proposisi ke dalam hirarkis yang ada.
3. Pengetahuan yang diperoleh dengan hafalan tidak akan terasimilasi ke dalam bingkai kognisi yang ada dan tidak akan memodifikasi bingkai proposisi yang ada.

Berdasarkan teori asimilasi kognisi, Putman dan Peterson (1990) menegaskan bahwa pengetahuan adalah struktur kognitif dari seseorang (*knowledge is the cognitive structure of the individual*). Selanjutnya, Goldsmith, Johnson, dan Aton menambahkan bahwa untuk dapat dikatakan “mengetahui” suatu bidang (pengetahuan) adalah seseorang dapat memahami hubungan antara konsep-konsep pokok dan penting di dalamnya. Pengetahuan tentang hubungan itu disebut pengetahuan yang terstruktur (*structural knowledge*). Dalam teori itu ditemukan bahwa:

1. Makna dari beberapa konsep akan mudah dipahami dengan melihat hubungan atau keterkaitan antara satu konsep dengan konsep yang lain.
2. Belajar efektif (bermakna) akan terjadi apabila pengetahuan yang baru itu dikaitkan/ dihubungkan dengan konsep-konsep (pengetahuan) yang telah dimiliki oleh pembelajar.

Berkenaan dengan hal itu, *subsumption* terjadi apabila pembelajar dapat mengaitkan pengetahuan yang baru dan spesifik pada konsep yang lebih general dan lebih tinggi (golongan, kategori) tingkatannya dalam struktur pengetahuan mereka yang telah ada dalam *long tern memory* (ingatan jangka panjang).

Berkaitan dengan mendesain *content*, teknik *concept map* memberikan sejumlah keuntungan, yaitu sebagai berikut:

1. *Concept map*, sesuai dengan tabiatnya, memberikan visualisasi konsep-konsep utama dan pendukung yang telah terstruktur di dalam otak dosen ke dalam kertas yang dapat dilihat secara empiris. Representasi yang ada di atas kertas (baca: peta konsep) adalah satu gambar yang utuh yang saling berhubungan antara satu konsep/ topik/ materi dengan konsep/ topik/ materi yang lain.
2. Gambar-gambar konsep yang menunjukkan bentuk hubungan antara satu dengan yang lain; mungkin linier, vertikal, satu arah, dua arah, atau dua arah yang bertolak belakang, mungkin garis tidak putus yang menunjukkan hubungan intensif atau garis terputus-putus yang menunjukkan hubungan yang jarang.
3. *Concept map* memberikan bunyi hubungan yang dinyatakan dengan kata-kata untuk menjelaskan bentuk-bentuk hubungan antara satu konsep dengan konsep yang lain, baik utama atau pendukung.

Sebelum memulai mengorganisasikan atau mendesain materi-materi perkuliahan dengan menggunakan teknik *concept map*

sebuah mata kuliah yang telah ditetapkan¹ seorang dosen, ada beberapa butir penting yang mutlak menjadi pertimbangan dan keperdulannya, yaitu sebagai berikut:

1. Apa visi dan misi yang dimiliki oleh program studi, jurusan, fakultas, dan universitas atau institut atau sekolah tinggi? Jawaban atas pertanyaan itu akan menjiwai semua isi perangkat kurikulum, khususnya mata kuliah yang akan diampu. Desain atau organisasi materi perkuliahan mutlak harus menjawab visi dan misi lembaga yang mengembangkan mata kuliah itu.
2. Apa urgensi mata kuliah yang diampu dalam program studi, jurusan, fakultas, dan universitas atau institut atau sekolah tinggi? apa arti penting mata kuliah itu dalam pengembangan program studi, jurusan, fakultas, universitas atau institut atau sekolah tinggi?
3. Apakah mata kuliah itu sebagai mata kuliah pengantar atau pedalaman?
4. Apakah mata kuliah itu kategori mayor atau utama? Apakah mata kuliah itu termasuk minor? Atau apakah mata kuliah itu termasuk mata kuliah pengayaan program studi?
5. Berapa beban SKS (satuan kredit semseter) mata kuliah itu? Apakah 2 sks, 3 sks, 4 sks, atau 6 sks?
6. Apa jenjang pendidikan yang mengembangkan mata kuliah ini? Apakah strata satu (S-1), strata dua (S-2), atau strata tiga (S-3)?
7. Siapakah mahasiswa yang akan mengamil mata kuliah itu? Apa latar belakang kecakapan kognitif mereka? Apa *prior-knowledge* yang mereka miliki untuk mengambil mata

1 Penentuan judul mata kuliah yang telah anda tetapkan untuk desain konten (content) akan digunakan selanjutnya untuk mendesain tujuan pembelajaran (learning objectives) atau LO, desain strategi pembelajaran (learning strategy (es), dan penilain (evaluasi).

kuliah itu? Sejauh mana mereka telah menguasai ilmu-ilmu yang berhubungan dengan mata kuliah itu?

8. Apakah mahasiswa yang mengambil mata kuliah ini pemula? Atau mahasiswa yang ingin memperdalam subjek tertentu?

Seperti yang telah dikemukakan bahwa salah satu hasil belajar yang terdapat dalam ranah kognitif adalah penguasaan konsep atau pengetahuan. Pengetahuan dapat berupa pengetahuan tentang fakta, pengetahuan tentang konsep, pengetahuan tentang prosedur dan pengetahuan metakognitif (Anderson *et al.* 2001). Aspek pengetahuan merupakan hasil belajar yang perlu dinilai dalam setiap mata pelajaran. Stiggins (1994) mengemukakan bahwa terdapat lima kategori target hasil belajar, yaitu: (1) pengetahuan (*knowledge outcomes*), (2) penalaran (*reasoning outcomes*), (3) keterampilan (*skill outcomes*), (4) produk (*product outcomes*), dan (5) sikap (*affective outcomes*). Pengetahuan tentang fakta dapat dilacak atau ditelusuri keberadaannya, sementara pengetahuan tentang konsep dapat dideteksi melalui berbagai cara, umpamanya dengan pemberian tes tentang penguasaan atau pemahaman konsep, tampilan bagan konsep atau pembuatan *concept map* atau *mind map* oleh peserta didik.

Novak&Gowin (1984) mengungkapkan bahwa fungsi utama dalam belajar adalah belajar konsep. Konsep merupakan kelas atau kategori stimulus yang memiliki ciri-ciri umum. Penguasaan konsep siswa ditentukan oleh cara dan proses belajar yang dialami siswa. Semakin bermakna suatu pembelajaran maka penguasaan konsep atau hasil belajarnya akan semakin baik. Seperti yang diungkapkan oleh Ausubel (Dahar, 1996) ketika siswa belajar dan menemukan suatu fakta atau informasi kemudian informasi tersebut dapat dikaitkan dengan informasi-informasi yang sudah ada dalam struktur kognitifnya, maka pembelajaran Seperti yang dikemukakan oleh Stiggins (1994) target pencapaian hasil belajar

bukan hanya semata tentang penguasaan konsep, tetapi juga **penalaran** (*reasoning*) atau kemampuan berpikir.

Penalaran atau kemampuan berpikir termasuk pula dalam hasil belajar ranah kognitif serta merupakan hasil belajar yang penting. Tanpa menguasai penalaran dengan baik, guru dan siswa tidak akan berhasil dalam pembelajaran. Piaget (Budiningsih, 2005) mengemukakan bahwa ketika individu berkembang menuju kedewasaan, maka individu tersebut akan mengalami adaptasi biologis dengan lingkungannya yang menyebabkan perubahan kualitas terhadap struktur kognitifnya. Kemampuan penalaran dibagi menjadi 5 kategori berupa penalaran proporsional, kombinatorial, pengontrol variabel, korelasional dan probabilitas (Valanides, 1996). Pengukuran kemampuan penalaran dan tingkat intelektual siswa dapat menggunakan alat yang disebut TOLT (*Test of Logical Thinking*).

Kemampuan berpikir atau bernalar penting untuk dikembangkan seperti salah satu tujuan pendidikan yang dirumuskan dan ditegaskan oleh Departemen Pendidikan Nasional (Depdiknas, 2003) bahwa salah satu *life skills* yang harus dikembangkan dalam pendidikan adalah keterampilan berpikir. Selain itu pendidikan juga mengembangkan pemikir-pemikir yang matang, yang mampu menggunakan pengetahuan yang dimiliki dalam dunia nyata. Meninjau fungsi utama belajar yang dikemukakan oleh Novak (1984) dan pentingnya penalaran (kemampuan berfikir).

B. Desain Kontent dengan Teknik Concept Map

Setelah mendapatkan informasi dan jawaban-jawaban konkrit dari butir-butir pertanyaan di atas tentang mata kuliah yang telah ditetapkan seorang dosen atau mendesain mata kuliah, ia telah beruntung dalam pembuatan satu *concept map* materi-materi perkuliahan itu secara komprehensif. Untuk mengorganisasikan

materi yang akan dikuliahkan di dalam kelas berdasarkan teknik *concept map*, ada beberapa langkah prosudural penting yang saling berurutan. Proses itu mutlak harus dilakukan secara bertahap, tanpa ada yang ditinggalkan guna mendapatkan suatu hasil yang komprehensif. Oleh karena tu, anda sekarang mencoba mendesain materi perkuliahan yang akan diampu dengan mengikuti proses dan langkah-langkah secara berurutan, seperti berikut ini:

1. Lakukan *brainstorming*² sebanyak-banyaknya terhadap konsep. Konsep atau materi yang kira-kira akan anda ajarkan dalam satu semester. Setelah mmeperoleh 15-20 kata atau frasa, anda berhenti.
2. Lakukan penyortiran atau penyeleksian konsep-konsep untuk mendapatkan beberapa konsep mayor dari konsep-konsep minor atau konsep pokok dari konsep penunjang. Setelah memperoleh 10-15 kata atau frasa, anda berhenti.
3. Tuliskan setiap konsep pokok atau mayor itu di atas secarik kertas/ kartu kecil.
4. Susunlah potongan-potongan kertas yang bertuliskan konsep-konsep pokok atau utama itu (seperti di atas meja atau di atas kerta lebar) ke dalam sebuah gambar atau peta, yaitu bentuk yang mudah dimengerti dan dipahami.³ Susunan dapat berbentuk apa saja. Bentuk atau gambar itu adalah satu visual isi materi mata kuliah atau suatu *concept map* mata kuliah anda.
5. Pindahkan gambar *concept map* yang telah anda buat (dalam langkah 4) pada selemba kertas.

2 Untuk langkah *brainstorming* sesuai dengan tabiatnya, seorang dosen hanya melakukan curah gagasan apa saja yang muncul dalam ingatannya tanpa harus mempertimbangkan benar-salah, cocok-tidak cocok, sulit-tidak sulit, dll. Yang penting adalah dia mendapatkan konsep-konsep yang akan anda kembangkan sesuai dengan impiannya sebagai dosen ahlinya. Perlu diingat bahwa menjadi seorang dosen di perguruan tinggi adalah seorang ahli atau ekspert dalam bidang keilmuannya.

3 Untuk mencoba membuat sebuah gambar atau peta dapat dilakukan dengan mengutak-atik beberapa kali kartu-kartu kecil (yang telah dibuat pada langkah ketiga) sehingga didapatkan sebuah gambar yang dapat dimengerti oleh anda dan orang lain.

6. Hubungkan konsep-konsep tersebut dengan garis penghubung (satu arah, atau dua arah, atau bertolak belakang, atau terputus-putus) untuk menunjukkan hubungan di antara konsep-konsep tersebut.
7. Berikan label atau nama pada tanda panah/garis yang berhubungan dengan satu kata yang jelas (biasanya dengan kata kerja).

Hasil proses 1-7 adalah draf pertama peta konsep mata kuliah anda. Selanjutnya, anda melakukan proses perbaikan-perbaikan terhadap peta konsep itu dengan melalui proses evaluasi dan *feedback* dari teman yang satu rumpun mata kuliah, kemudian dari luar rumpun mata kuliah, bahkan dari orang awam sekalipun. Untuk memberikan satu perbandingan terhadap *concept map* materi mata kuliah yang telah anda desain, berikut ini adalah salah satu contoh proses desain *concept map* mata kuliah Pengantar Teologi Islam (Ilmu Kalam) dengan bobot 2 sks.

Langkah pertama: (melakukan *brainstorming* konsep-konsep)

1. Sunni
2. Khawarij
3. Shi'ah
4. Murji'ah
5. Mu'tazilah
6. Al-Ash'ariyah
7. Shi'ah Ismailiyah
8. Al-Kasb
9. Shi'ah
10. Al-Qadariyah
11. Al-Jabariyah
12. Al-Muhakkimah
13. Al-Shi'ah Ithna 'Ashariyah
14. Al-Najdatal-Sufriyah

15. Al-Ibadiyah
16. Al-Maturidiyah
17. (Khawarij Basrah)
18. Ahlu al-Sunnah wa al-Jama'ah
19. Kalam Tuhan (Al-Qur'an)
20. Perbuatan manusia

Langkah kedua: (penyortiran dan penyeleksian konsep mayor/pkok)

1. Al-Khawarij
2. Al-Murji'ah
3. Mu'tazilah
4. Al-Ash'ariyah
5. Al-Maturidiyah
6. Ahlu Sunnah wa al-Jama'ah
7. Jabariyah
8. Qadariyah
9. Pebuatan manusia
10. Kalam Tuhan

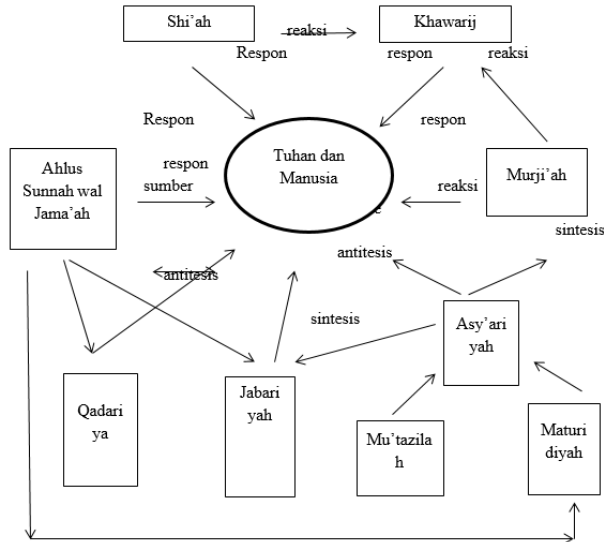
Langkah ketiga : (penulisan konsep-konsep mayor/pokok pada kertas/ kartu kecil).

Langkah keempat : (perbuatan gambar: visualisasi konsep-konsep mayor/ pokok atau membuat peta konsep-konsep)

Langkah kelima : (pemberian garis panah antara konsep-konsep)

Langkah keenam : (penamaan tanda panah di atas/ bawah garis panah)

Berikut ini adalah hasil dari draf pertama pembuatan *concept map* untuk mata kuliah Pengantar Teologi Islam (Ilmu Kalam).



Sebelum melakukan penjadwalan isi *concept map* mata kuliah dalam jadwal perkuliahan dalam bentuk naratif untuk pertemuan-pertemuan di kelas selama satu semester, sebaliknya seorang dosen melakukan dua tahap yang sangat penting yaitu:

1. Melakukan *self-evaluation* atau evaluasi sendiri atas *concept map* yang telah ia buat.
2. Mempresentasikan atau menyajikan hasil *concept map* mata kuliahnya.
3. Orang yang awam tentang mata kuliah itu (dosen di luar program/ jurusan studi).
4. Kolega atau teman satu studi fakultas.
5. Kolega satu jurusan.
6. Kolega satu program studi.
7. Kolega satu rumpun mata kuliah.

Untuk mengevaluasi diagram atau *concept map* mata kuliah tidak dilihat dari bentuknya (bulat, kotak, hirarki, dll), tetapi evaluasi lebih ditekankan pada:

1. Konsep-konsep pokok/ utama/ mayor, yaitu ide sentral mata kuliah yang tampak dalam peta konsep.
2. Hubungan yang jelas antara satu konsep dengan konsep yang lain
3. Makna hubungan yang jelas bila satu ide dihubungkan dengan ide yang lain.

Ada yang perlu diingat berkenaan dengan peta konsep (concept map) yaitu sebagai berikut:

1. Dalam pembuatan peta konsep tidak dikenal kata final, karena sangat mungkin terjadi perubahan seiring dengan perkembangan ilmu pengetahuan, kecenderungan perkembangan, dan pengembangan ilmu pengetahuan, mata kuliah, silabus, dan kurikulum, serta karena perubahan visi dan misi suatu program studi.
2. Peta konsep selalu terbuka terhadap *feedback*, kritik, dan saran-saran dari kolega.

Pada proses *self-education* terhadap *concept map* yang dibuat seorang dosen, dapat juga diajukan sejumlah pertanyaan kepada diri sendiri dengan butir-butir pertanyaan di bawah ini:

1. Apakah konsep-konsep tersebut relatif abstrak?
2. Apa nama (bunyi) hubungan antara konsep X dengan Y?
3. Apa yang terjadi jika
4. Anda memindahkan konsep X ke tempat lain?
5. Anda memindahkan konsep Y ke tempat lain?
6. Anda mengubah arah hubungan tersebut?
7. Apakah *concept map* itu sudah merefleksikan konsep-konsep yang paling pokok/ penting/ mayor dari mata kuliah anda?

8. Apakah peta konsep itu jelas?
9. Apakah semua konsep sudah saling menunjukkan hubungan secara natural?
10. Apakah bentuk (gambar) peta konsep ini yang terbaik?

Untuk mendapatkan umpan balik atau *feedback* terhadap *concept map* mata kuliah, seorang dosen sebaiknya mencoba menyajikan dalam suasana bebas resiko (*free risk environment*) kepada satu-dua orang yang relatif awam tentang mata kuliah itu. Kemudian, kepada kolega yang berada dalam satu jurusan atau fakultas yang sama dan lantas kepada kolega yang berada dalam satu rumpun disiplin ilmu pengetahuan. Pastikan bahwa seorang dosen mendapatkan *feedback*, kritik, dan saran dari mereka. Sebagai ciri khas peta konsep yang bagus adalah:

1. Peta konsep dapat berbicara dengan sendirinya
2. Orang awam mudah memahami secara menyeluruh pikiran-pikiran yang ada dalam gambar.

Seorang dosen menyempurnakan desain *concept map* mata kuliahnya menjadi draf 2, draf 3, draf 4, dan seterusnya sampai ia sendiri dan mahasiswanya merasa puas dengan *concept map*-nya itu.

C. Pembuatan Time Line (Jadwal Perkuliahan)

Setelah mendapatkan *feedback* dan kritik serta saran dari berbagai pihak, khususnya kolega yang mengajarkan mata kuliah satu rumpun atas *concept map* mata kuliahnya, dan dosen sudah merasa puas serta yakin akan keseluruhan isi *concept map* sebagai perwujudan impiannya kepada mahasiswa, selanjutnya ia membuat satu *time-line* (jadwal perkuliahan) untuk satu semester. *Time-line* itu berupa satu jadwal yang berisi rangkaian pertemuan yang berjumlah (kurang lebih) 15 kali pertemuan untuk dua SKS.

Dalam *time-line* itu, dosen dapat menguraikan konsep-konsep mayor yang akan diajarkan dalam bentuk naratif singkat, padat, dan jelas. Dalam pembuatan *time-line*, kata kunci atau frasa yang tertera dalam peta konsep dapat dikembangkan menjadi satu kalimat singkat, padat, dan jelas, atau ke dalam topik-topik yang mudah ditangkap mahasiswa sebagai konsep besar.

Ada yang perlu diingat berkenaan dengan penjadwalan materi (*time-line*) yaitu sebagai berikut:

1. Penjadwalan materi kuliah sesuai dengan rencana kalender akademik yang akan diberlakukan di perguruan tinggi.
2. Seluruh konsep-konsep yang tertera di dalam *concept map* harus tertera atau terjadwal dalam *time-line*, sesuai dengan bobot informasi yang ada dalam setiap butir konsep. Setiap butir konsep memiliki bobot informasi yang berbeda sehingga ia akan menentukan frekuensi jumlah pertemuan kelas.
3. Penjadwalan rangkaian materi perkuliahan sangat tergantung pada tabiat setiap materi mata kuliah, di samping pertimbangan struktur ilmu pengetahuannya.
4. Kemungkinan adanya hari libur nasional.
5. Kemungkinan adanya kegiatan kampus yang melibatkan seluruh civitas akademika

Selanjutnya adalah dosen diminta membuat satu *time-line* atau jadwal rencana perkuliahan untuk mata kuliah yang diampu dengan memperlihatkan butir-butir penting di atas. Untuk memberikan gambaran konkret, berikut ini ada satu contoh untuk mata kuliah Pengantar Teologi Islam yang telah didesain dalam peta konsep, seperti tersebut di atas untuk semester genap tahun ajaran 2003/2004. Selamat mengerjakan!

Tanggal	Materi pembahasan
04-02-2003	Intro (pengantar) untuk mata kuliah dan kontrak kuliah
11-02-2003	Konsep perbuatan manusia dan Tuhan dalam peristiwa perjanjian Ali dan Mu'awiyah
18-02-2003	Reaksi faham Khawarij terhadap perbuatan manusia dan hubungannya dengan kekuasaan Tuhan
25-02-1003	Respon Murji'ah atas konsep khawarij tentang dosa besar dan kekuasaan Tuhan
04-03-2003	Dasar-dasar teologi Mu'tazilah Usul al-Khamsah
11-03-2003	Konsep Mu'tazilah tentang perbuatan manusia dan Tuhan
18-03-2003	Konsep Qadariyah tentang <i>Free will</i> dan <i>Predestination</i>
25-03-2003	Konsep jabariyah tetang kekuasaan dan kehendak mutlak Tuhan
01-04-2003	UJIAN PERTENGAHAN SEMESTER
08-04-2003	Konsep Asy'ariyah tentang perbuatan manusia dan kekuasaan Tuhan (1)
15-04-2003	Konsep Asy'ariyah tentang perbuatan manusia dan kekuasaan Tuhan (2)
25-04-2003	Konsep Ahl Sunnah wa al-Jama'ah tentang perbuatan manusia dan kekuasaan Tuhan (1)
29-04-2003	Konsep Ahl Sunnah wa al-Jama'ah tentang perbuatan manusia dan kekuasaan Tuhan (2)
06-05-2003	Konsep Ahl Sunnah wa al-Jama'ah tentang perbuatan manusia dan kekuasaan Tuhan (3)
13-05-2003	Shi'ah (1)
20-05-2003	Shi'ah Isma'iliyah (2)
27-05-2003	Shi'ah Ithna 'Asahariyah (3)
03-06-2003	UJIAN AKHIR SEMESTER
10-06-2003	

Sekarang dosen telah berhasil membuat satu time-line atau renacana jadwal perkuliahan berdasarkan peta konsep. Hal itu artinya bahwa ia telah siap pada tiga titik penting, yaitu sebagai berikut:

1. Dilihat daris segi materi perkuliahan, dia telah siap memasuki kelas baru pada awal semester dengan sejumlah konsep-konsep materi perkuliahan yang konkret. Konsep-konsep telah didesain dalam bentuk gambar yang mudah

diingat oleh mahasiswa . sebuah gambar akan lebih mudah diingat dari pada sebuah daftar topik-topik.

2. Dilihat dari segi penjadwalan kerja, dia telah siap untuk bekerja membantu proses pembelajaran mahasiswa di dalam dan di luar kelas untuk satu smester, sesuai dengan waktu-waktu yang telah didesain.
3. Dilihat dari segi proses *course design*, dia telah siap melanjutkan perencanaan dan pembuatan sebuah desain tujuan pembelajaran (learning objectives) atau LO untuk mata kuliah yang sama.

Perlu diingat bahwa mahasiswa tidak seperti anda. Mereka lebih muda, belum matang dan belum jadi, mereka dalam proses jadi. Mereka juga belum terlatih untuk belajar sebagaimana anda belajar. Mungkin mereka akan kesulitan mempelajari konsep-konsep abstrak, topik-topik yang berbelit-belit, sumber-sumber yang sulit, dan bacaan-bacaan yang sulit, bila mereka tidak memiliki latar belakang kemampuan yang kuat. Hal itu tidak berarti anda harus bersikap lunak terhadap mereka. Akan tetapi, yng terpenting bahwa anda harus menyediakan konsep-konsep, materi-materi perkuliahan, dan bahan-bahan bacaan yang memacu mereka belajar. Disamping itu, mempersiapkan mereka untuk mengatasi konsep-konsep, materi-materi perkuliahan, dan bahan-bahan bacaan yang lebih rumit.

D. Kelebihan dan Kelemahan Desain Teknik Naratif

Berdasarkan pada asumsi kompetensi keahlian (*discipline based-teacher*), para dosen diharapkan mampu mengajarkan keahliannya itu kepada para mahasiswa. Dalam proses ini, kompetensi para dosen harus disertai dengan sejauh mana mampu mengorganisasikan materi-materi perkuliahan secara komprehensif. Pengorganisasian materi perkuliahan itu dapat

dilakukan dengan berbagai cara. Berdasarkan pengalaman yang diperoleh dari pelaksanaan *workshop* desain mata kuliah untuk pendidikan tinggi (*workshop on Higher Education Course Design*) yang sering dilaksanakan oleh CTSD (*Center for Teaching Staff Development*) IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta pada sejumlah perguruan tinggi di seluruh Indonesia, khususnya di lingkungan IAIN Dan STAIN, dapat diketahui bahwa dosen-dosen melakukan pengorganisasian atau mendesain materi perkuliahan dengan cara yang berbeda-beda, sesuai dengan pengalaman masing-masing. Mereka memberikan respon yang beragam terhadap pertanyaan, apa yang dilakukan ketika menerima surat penugasan mengajar yang pertama kali. Keragaman jawaban itu, antara lain sebagai berikut:

1. Ada dosen yang menunjuk kepada buku silabus dari kurikulum yang berlaku, kemudian ia memfotokopi silabus itu. Akan tetapi, ada juga yang mendesain ulang silabus itu.
2. Ada dosen yang mencari buku sumber atau mempersiapkan buku-buku bacaan pokok, kemudian ia menyusun rencana ke dalam topik-topik materi perkuliahan.
3. Ada dosen yang mencari hasil-hasil riset atau penelitian mutakhir dan buku-buku terbaru dalam disiplinnya, kemudian ia menyusun suatu daftar topik-topik perkuliahan.
4. Ada dosen yang melakukan konsultasi dengan dosen seniornya, kemudian ia menyusun satu daftar isi materi perkuliahan yang diketahui oleh seniornya.
5. Ada dosen yang terlebih dahulu merumuskan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai dalam satu semester tertentu, kemudian mencoba mendesain materi-materi perkuliahan berdasarkan daftar tujuan pembelajaran yang menjadi impiannya.

6. Ada dosen yang melihat kembali materi pelajaran yang pernah ia dapatkan dari dosen terdahulu, kemudian ia membuat satu daftar rencana perkuliahan sesuai dengan materi perkuliahan yang pernah diperoleh.
7. Ada dosen yang berusaha mencoba memahami siapa pembelajar (learners) atau mahasiswa yang akan mengambil mata kuliahnya, kemudian ia mendesain materi-materi perkuliahan berdasarkan performance dan kompetensi yang dimiliki oleh mahasiswa-mahasiswanya itu.
8. Ada dosen yang mendesain langsung satu daftar konsep-konsep yang menjadi impiannya, kemudian akan ia wujudkan di dalam kelas.

Semua pengalaman di atas memiliki argumen masing-masing. Dosen-dosen yang merujuk kepada buku silabus dari kurikulum yang berlaku, dengan mudah hanya memindahkan topik-topik bahasan yang telah tersedia dalam buku silabus itu ke dalam perencanaannya dalam bentuk daftar topik-topik materi perkuliahan. Akan tetapi, dosen yang kreatif dapat melakukan kontekstualisasi silabus pada konteks lokal dalam wujud daftar topik-topik perkuliahan. Ia dibantu dengan informasi desain tujuan pembelajaran yang telah ditentukan. Biasanya, tujuan pembelajaran itu tertulis sebelum daftar-daftar topik.

Desain yang menggunakan hanya mengacu pada buku silabus memiliki kelemahan-kelemahan sebagai berikut:

1. Silabus tidak dapat secara langsung merespon perkembangan terakhir ilmu pengetahuan yang menjadi bidang studi pada suatu perguruan tinggi. Sebuah buku silabus telah disusun beberapa waktu yang lalu. Silabus baru akan dapat evaluasi setelah diberlakukan selama dua atau tiga tahun. Akibatnya, materi perkuliahan, kadangkala, menjadi tertinggal dari wacana di luar kelas.

2. Silabus secara mutlak harus selalu merujuk kepada perkembangan visi dan misi sebuah lembaga pendidikan yang dapat mengalami perubahan orientasi dan kepentingan sewaktu-waktu. Mungkin karena perubahan peran perguruan tinggi itu, seperti perubahan status dan perannya, misalnya dari sebuah institut menjadi sebuah universitas, dari sebuah akademi menjadi sekolah tinggi, dan lain-lain.
3. Hal yang jauh lebih penting dari sisi proses pembelajaran yang bermakna adalah sebuah silabus tidak dapat menunjukkan dan membunyikan hubungan antara satu topik dengan topik yang lain. Karena sebuah silabus tidak lebih dari sebuah daftar topik atau materi perkuliahan.
4. Sebuah silabus tidak dapat menunjukkan bobot informasi yang tertera dalam urutan topik-topik bahasan.
5. Sebuah silabus juga tidak dapat membedakan antara konsep paling utama, utama, dan konsep minor.
6. Tujuan pembelajaran yang tertulis dalam silabus biasanya sulit diukur karena bersifat umum, disamping kurang memperhatikan realitas mahasiswanya.
7. Hal yang lebih berbahaya adalah apabila seorang dosen menganggap bahwa buku silabus adalah sebuah buku “suci” yang tidak boleh diganggu karena dirumuskan oleh lembaga otoritas tertentu, misalnya Departemen Agama RI. Anggapan seperti itu tidak mengada-ada karena dari pengalaman mengadakan pelatihan-pelatihan, CTSD sering menjumpai sejumlah dosen yang menilai atau beranggapan bahwa buku silabus adalah “kitab suci”.
8. Sebuah buku silabus dari sebuah kurikulum yang dibuat di Jakarta, misalnya, kadangkala tidak sesuai dengan konteks lokal, meskipun telah diberi ruang untuk mempertimbangkan muatan lokal. Tidak menutup kemungkinan bahwa sebuah silabus disusun oleh bukan

seorang dosen ahli mata kuliah. Mungkin sebuah silabus adalah hasil kreasi seorang desainer kurikulum atau ahli kurikulum atau mungkin ia juga sebuah karya dari proyek tertentu. Misalnya silabus IAIN yang dibuat oleh Bimbaga Departemen Agama Tahun 1995. Silabus itu mendapat kritikan (kurang *applicable*, kurang membumi, dan lain-lain) dari kalangan dosen-dosen IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. Kadangkala sebuah silabus berperan sebagai satu jaminan nasional (*national guarantee*) yang lebih mementingkan aspek-aspek kepentingan politik sesaat daripada semangat pengembangan akademis.

Bagi seseorang yang melihat buku-buku pokok, ia mungkin akan mempersiapkan materi materi perkuliahan berdasarkan satu buku tertentu atau hasil ramuan dari beberapa buku dengan menyusun satu daftar materi atau topik tertentu. Kadangkala sebuah buku dapat membantu dengan mudah menunjukkan pokok-pokok masalah materi perkuliahan. Bagi dosen muda cara ini banyak membantu dalam memfokuskan materi-materi atau konsep-konsep perkuliahan.

Persiapan dan perencanaan materi-materi perkuliahan dengan hanya melihat buku-buku referensi atau masadir memiliki beberapa kelemahan, khususnya untuk mahasiswa yaitu sebagai berikut:

1. Desain materi tidak dapat membantu mahasiswa melihat integritas atau totalitas keseluruhan materi perkuliahan secara komprehensif karena daftar hanya menunjukkan urutan-urutan deskripsi topik-topik.
2. Desain materi tidak banyak membantu mahasiswa memahami hubungan antara satu materi atau topik dengan materi atau topik yang lain.
3. Daftar urutan materi yang diambil dari buku tidak dapat menunjukkan tabiat isi materi itu sendiri; apakah sebuah

topik atau materi memiliki bobot informasi yang berifat mayor/ utama, penting, besar, atau minor/ pendukung. Daftar urutan topik tidak dapat menunjukkan urgensi letak atau posisi sebuah materi di dalam keseluruhan materi atau topik perkuliahan.

Merujuk pada hasil-hasil penelitian dan buku-buku terbaru akan banyak membantu pada perolehan informasi dan perkembangan ilmu pengetahuan yang dapat dikembangkan dalam perkuliahan. Dengan perolehan informasi baru itu, seorang dosen dengan mudah dapat memadukan dan mengaitkan informasi baru ke dalam informasi yang lain. Bahkan, ia dengan mudah dapat mengantisipasi perkembangan dan kecenderungan isu-isu yang berkaitan dengan disiplinnya. Meskipun demikian, desain materi perkuliahan berdasarkan hal itu tidak luput dari beberapa kelemahan, khususnya bagi kepentingan mahasiswa, yaitu:

1. Mahasiswa tidak melihat totalitas keseluruhan materi.
2. Mahasiswa tidak melihat hubungan antara satu topik dengan topik yang lain.
3. Mahasiswa tidak melihat tabiat bobot informasi disamping mungkin bobot kesulitannya.
4. Mahasiswa tidak melihat posisi atau letak satu topik di dalam keseluruhan materi.
5. Mahasiswa tidak dapat membedakan informasi baru dengan yang lama; antara informasi pengembangan dan informasi dasar.

Bagi dosen muda/ junior yang melakukan pendekatan dan mengadakan konsultasi kepada dosen senior dalam disiplinnya, memiliki keuntungan untuk tidak direpotkan pada pembuatan keputusan dan kebijakan tentang urgensi materi-materi perkuliahan yang akan disampaikan di dalam kelas. Ia telah mendapatkan

“petunjuk” dari dosen seniornya seperti yang diinginkan. Namun, apalah jadinya seandainya dosen senior itu seorang “otoriter” dalam mazhab ilmunya. Oleh karena itu, mendesain materi perkuliahan dengan hanya mengandalkan konsultasi kepada dosen senior memiliki bebrapa kelemahan, khususnya dalam hal pengembangan diri dosen muda yang bersangkutan. Kelemahan itu anantara lain adalah sebagai berikut:

1. Dosen muda itu seakan-akan tidak memiliki otoritas disiplin ilmunya. Meskipun dosen pemula, tetapi ia mempunyai kepentingan untuk mengembangkan diri dan ikut menentukan kebijakan desain materi.
2. Dosen muda yang memiliki dosen senior yang “otoriter” dalam mazhab keilmuannya sulit untuk dapat berkembang, apalagi mereka berbeda pandangan tentang disiplin ilmunya. Seakan-akan hanya mazhab dosen senior-lah yang benar dan yang harus dikembangkan
3. Dosen mudah yang semakin banyak berguru kepada seniornya akan menjadi seorang “murid setia”. Ia bukan murid yang melakukan antitesis-antitesis pemikiran kepada orang-orang sebelumnya, sebagaimana semangat perkembangan ilmu pengetahuan, tetapi sangat dijiwai oleh antitesis pemikiran kepada sang guru.

Dosen yang mendesain materi perkuliahan berdasarkan tujuan pembelajaran atau *learning objectives* (LO) memiliki sejumlah kelebihan, anantara lain adalah secara eksplisit menekankan orientasi pembelajaran pada pengembangan penguasaan atau kecakapan kognisi, afeksi, dan psikomotor. Model mendesain berdasarkan LO dapat memudahkan dosen menentukan pilihan-pilihan materi atau topik-topik perkuliahan yang akan diberikan kepada mahasiswa dengan menyesuaikan pada penguasaan tujuan pembelajaran. Meskipun demikian, model mendesain dengan

cara seperti itu tidak lepas dari kelemahan, khususnya dari segi kepentingan mahasiswa, antara lain adalah sebagai berikut:

1. Kurang berorientasi kepada latar belakang kecakapan mahasiswa, apalagi jika mahasiswa yang akan mengambil mata kuliah itu kurang memiliki pengalaman informasi, dan ia tidak memiliki *prior knowledge* sama sekali.
2. Mahasiswa yang barangkali relatif telah memiliki dan menguasai kecakapan tertentu, ia kurang tertarik untuk mengikuti perkuliahan. Karena mereka mungkin telah menguasai tujuan pembelajaran yang telah didesain oleh dosen mata kuliah itu.
3. Mahasiswa tidak memiliki peluang *bargaining position* terhadap materi-materi yang akan dikembangkan pada mata kuliah itu. Jika dikaitkan dengan disiplin ilmu-ilmu humaniora atau ilmu-ilmu sosial, yang menjadi pertanyaan adalah sejauh mana relativitas pengembangan kecakapan dan kemampuan ranah kognisi atau afeksi yang akan menjadi tujuan pembelajaran mata kuliah itu?

Dosen muda/junior juga mendesain materi-materi perkuliahan dengan merujuk kembali kepada materi-materi atau topik-topik perkuliahan yang pernah ia peroleh dari dosennya selama menjadi mahasiswa memiliki kelebihan, yaitu sang dosen muda tidak lagi direpotkan, baik dari segi waktu maupun dari segi materi dengan mencari bahan-bahan, akan tetapi, desain ini memiliki sejumlah kelemahan, antara lain sebagai berikut:

1. Sang dosen muda itu telah menafikan tabiat perkembangan ilmu pengetahuan, khususnya disiplin ilmu yang akan dikembangkannya. Dosen muda itu juga dapat menganggap ilmu pengetahuan itu telah sempurna. Hal itu adalah “dosa” keilmuan terbesar
2. Sang dosen muda itu juga tidak banyak mengalami pengembangan diri, baik dari segi intelektual maupun

moral. Ia telah mengecilkan arti pengembangan intelektual mahasiswa karena ia hanya akan mewariskan kembali ilmu pengetahuan yang sudah jadi dari si dosen seniornya.

3. Mahasiswa hanya mendapatkan materi kelimuan sebagai sesuatu yang tidak berkembang.
4. Mahasiswa dengan mudah melihat kumpulan-kumpulan materi yang telah disampaikan pada pembelajaran yang lalu, termasuk di dalamnya informasi dan kumpulan soal ujian dan evaluasi mata kuliah itu.

Para dosen yang mendesain materi dengan terlebih dahulu mencoba mempelajari latar belakang kecakapan mahasiswanya dan kemudian ia merumuskan satu jadwal materi-materi perkuliahan memiliki sejumlah keuntungan sebagai berikut:

1. Dosen yang bersangkutan akan banyak terbantu dalam merumuskan materi-materi perkuliahan yang sesuai dengan kemampuan mahasiswanya.
2. Sang dosen, setelah mengetahui relativitas batas kemampuan mahasiswanya, akan terbantu untuk menentukan batas tujuan pembelajaran yang akan dicapai. Disamping itu, juga akan memudahkan dalam pemilihan strategi pembelajaran yang tepat dan jenis evaluasi yang tepat.
3. Secara psikologis, sang dosen itu telah berusaha membuat suasana kelas yang menyenangkan karena mahasiswa akan belajar sesuai dengan batas-batas kemampuan mereka. Hal itu termasuk titik penting dalam proses pembelajaran. Akan tetapi, teknik ini, memiliki kelemahan antara lain adalah daftar materi-materi perkuliahan belum banyak membantu mahasiswa dalam mengetahui bobot informasi, sistematika informasi, dan hubungan antara informasi.

Para dosen yang telah banyak pengalaman mengajar, mereka mungkin langsung mengorganisasikan materi-materi perkuliahan dengan menyusun sebuah daftar topik-topik bahasan meskipun baru saja menerima surat permintaan mengajar pada sebuah perguruan tinggi. Bagi dosen berpengalaman, mendesain materi adalah mudah karena ia telah memiliki pengalaman dalam pengembangan bidangnya, khususnya melalui kegiatan pembelajaran. Bahkan, si dosen mungkin sudah menulis beberapa buku tentang disiplin yang ia ajarkan. Meskipun demikian, bukan berarti luput dari sejumlah kelemahan, khususnya dari segi kepentingan mahasiswa dalam proses pembelajaran, sebagaimana yang terjadi dalam mendesain dengan cara merujuk pada silabus dan buku-buku.

E. Butir-Butir Penting Tentang Teknik *Concept Map*

1. Karakteristik *Concept Map*

Concept map memiliki sejumlah karakteristik sebagai berikut:

- a. Biasanya berstruktur hirarkis, dengan lebih inklusif, konsep-konsep general terletak pada bagian atas, kemudian kurang inklusif konsep-konsep khusus diletakkan pada bagian bawah peta.
- b. Kata-kata yang berhubungan, selalu ada di atas garis-garis yang menghubungkan konsep-konsep.
- c. *Concept map* mengalir dari atas ke bawah halaman. Tanda panah digunakan untuk menunjukkan arah hubungan.
- d. *Concept map* adalah representasi atau gambaran pemahaman seseorang tentang sebuah masalah (mata kuliah, topik persoalan).
- e. Kekuatan *concept map* berasal dari inter-koneksi di antara dan antara konsep-konsep.

- f. Perasaan seseorang mungkin terekspresikan ke dalam sebuah *concept map* dengan memasukkan konsep-konsep yang bernada empatis tentang sebuah konsep atau perasaan tidak suka terhadap sebuah konsep, atau perasaan stress (seperti ketajutan, kemarahan, kesenangan, keterkanan, dan lain-lain)

2. Urgensi *Concept Map*

Ada beberapa urgensi *concept map* ditinjau dari beberapa kepentingan pembelajaran, yaitu sebagai berikut:

- a. *Concept map* merupakan representasi secara visual ide-ide kunci yang berhubungan. Artinya bahwa *concept map* merupakan (1) bentuk diagram atau gambar visualisasi konsep-konsep yang saling berhubungan, dan (2) mampu menunjukkan arti hubungan-hubungan dalam bentuk label.
- b. *Concept map* dapat digunakan untuk mengajar.
 1. *Concept map* dapat digunakan untuk memperkenalkan matakuliah. Artinya, ia bisa digunakan dosen untuk memperkenalkan mata kuliahnya secara utuh (keseluruhan materi) dalam satu lembar dalam bentuk gambar dan dalam satu waktu yang sama.
 2. *Concept map* dapat digunakan sebagai dasar untuk merencanakan pemilihan urutan materi perkuliahan. Artinya, seorang dosen dengan leluasa dapat merencanakan pemilihan secara berurutan konsep-konsep yang akan disampaikan dalam proses pembelajaran.
 3. *Concept map* dapat berperan sebagai satu panduan proses pembelajaran materi-materi perkuliahan, sehingga menjadi tidak terjadi kesesatan penyampaian materi-materi perkuliahan. Yaitu tidak keluar dari peta perjalanan mata kuliah. Di samping itu, juga dapat menjaga konsistensi pengontrolan penyampaian materi dan menjaga batas-

batas informasi luar masuk ke dalam materi-materi perkuliahan.

4. *Concept map* dapat membuat transisi antarunit materi-materi perkuliahan *concept map* dengan mudah dapat menunjukkan letak konsep-konsep sehingga dengan mudah serang dosen dapat membuat skala prioritas penyampaian materi perkuliahan. Daya ingat terhadap gambar jauh lebih kuat bertahan dalam otak dibandingkan dengan mengingat susunan kalimat
5. *Concept map* dapat berperan untuk meringkas materi kuliah karena *concept map* hanya menunjukkan butir-butir penting materi-materi perkuliahan.
6. *Concept map* juga dapat digunakan sebagai alat pertimbangan dalam pemilihan strategi-strategi pembelajaran yang tepat. Karena konsep-konsep yang tertera dalam *concept map* dapat juga menunjukkan bobot informasi yang dikandungnya.

3. *Concept Map* dapat Diguakan untuk Media Belajar Bermakna (Belajar Aktif)

- a. *Concept map* dapat sebagai sarana belajar dengan cara membandingkan *concept map* mahasiswa dengan milik dosen. Artinya, seorang dosen dapat melakukan evaluasi terhadap sejauh mana penguasaan mahasiswa terhadap materi-materi perkuliahan yang akan atau/dan telah disampaikan. Peta-peta yang dihasilkan mahasiswa dapat menunjukkan tingkat penguasaannya, apalagi jika dibandingkan dengan *concept map* yang dibuat dosen.
- b. *Concept map* dapat digunakan sebagai cara lain mencatat pelajaran sewaktu belajar. Artinya, mahasiswa dapat menggunakannya sebagai alternatif cara membuat catatan perkuliahan yang biasanya bersifat naratif, dan terkadang

relatif panjang dan berfikir linier. Hal ini juga sebagai belajar aktif individual.

- c. *Concept map* dapat juga digunakan mahasiswa secara individual sebagai alat belajar dengan membandingkan peta konsep yang dibuat awal dan akhir pertemuan. Artinya, mahasiswa melakukan penilaian mandiri terhadap sejauh mana penguasaan terhadap materi kuliah. Mereka mencoba melihat perbedaan antar dua peta konsep yang dibuat pada awal dan akhir perkuliahan.
- d. *Concept map* dapat meningkatkan daya ingat mahasiswa dalam belajar. Artinya, mahasiswa dapat belajar semakin efektif dan efisien dengan berfikir reduktif, yaitu dengan cara merangkum informasi yang banyak ke dalam konsep-konsep utama yang saling berhubungan ke dalam sebuah diagram atau gambar yang mengcover keseluruhan konsep-konsep yang dipelajari. Daya mengingat pada sebuah gambar jauh lebih kuat dibanding dengan mengingat sebuah susunan kalimat.

4. Guna *Concept Map* dalam Pembelajaran

Disamping urgensi di atas, *concept map* dapat juga digunakan dalam pembelajaran bila dilihat dari sebelum dan sesudah mahasiswa mengetahui teknik pembuatannya. Seorang dosen mungkin menggunakan *concept map* sebagai teknik untuk beberapa kepentingan sebelum mahasiswa mengetahuinya, antara lain sebagai berikut:

- a. Persiapan desain materi untuk semester
Anda akan menemukan *concept map* dapat memetakan konsep-konsep utama yang akan diajarkan selama satu semester dengan menunjukkan organisasi konseptual mata kuliah. Hanya saja, *concept map* tidak mencantumkan konsep-konsep kecil atau minor.

- b. Persiapan mengajar per sesi
Mempetakan konsep-konsep informasi yang akan diajarkan di dalam pertemuan-pertemuan yang akan membantu dosen menghubungkan rincian materi kuliah ke dalam bingkai konsep utama.
- c. Persiapan mengajar per topik bahasan
Pembuatan peta konsep per topik bahasan mata kuliah akan membantu dosen menunjukkan kepada mahasiswa tentang letak hubungan konsep-konsep per topik dengan bingkai konsep utama, khususnya dalam pertemuan per sesi perkuliahan.
- d. Menghubungkan kuliah dengan tutorial/laboratorium/seminar
Kegiatan tutorial, laboratorium, dan seminar-seminar adalah kegiatan yang menjabarkan, memperjelas, memperluas, atau memperdalam materi-materi yang didapatkan sewaktu kuliah. *Concept map* akan membantu mahasiswa memahami hubungan penting antara kuliah di dalam kelas dengan kegiatan tutorial, laboratorium, dan seminar. Misalnya, *concept map* akan menjelaskan posisi antar kuliah teori di dalam kelas dengan praktik di laboratorium.
- e. Menghubungkan kuliah sebelumnya kuliah yang akan diajarkan
Concept map dapat digunakan untuk menunjukkan urgensi dan posisi hubungan konsep-konsep yang diajarkan sebelumnya dengan konsep-konsep yang akan diajarkan. Sehingga mahasiswa lebih mudah mengikuti materi perkuliahan karena mereka mencoba memahami hubungan antara konsep-konsep yang berhubungan.
- f. Dalam mengorganisasikan proyek dan penulisan makalah (paper)

Buatlah sebuah *concept map* untuk sebuah makalah atau kertas kerja/paper (satu sub dari skripsi atau tesis), lantas tulislah makalah dari *concept map* itu. Pembuatan sebuah *concept map* menuntut untuk berfikir ulang akan suatu pemahaman dan memudahkan mengomunikasikan apa yang diketahui kepada pembaca. Bahkan, *concept map* dapat juga digabungkan ke dalam makalah yang anda buat.

Apabila mahasiswa telah mengetahui cara membuat *concept map*, dosen dapat memanfaatkan untuk beberapa kesempatan aktivitas pembelajaran yaitu sebagai berikut:

- a. Membuat rangkuman teks bacaan
Sebagai alternatif cara belajar, dosen dapat meminta mahasiswanya untuk membuat satu rangkuman dalam bentuk *concept map* dari hasil mereka membaca sejumlah buku yang telah ditentukan oleh dosen. Bahkan, dosen dapat meminta *concept map* dari mahasiswa sebelum mulai perkuliahan. Hal itu akan mendorong mahasiswa membaca sebelum kuliah.
- b. Menentukan pemahaman sebelumnya
Sebelum mengajarkan sebuah topik, seorang dosen dapat meminta mahasiswa membuat sebuah *concept map* tentang sejumlah konsep, yaitu untuk mengetahui sejauh mana mahasiswa telah mengetahui topik yang akan diajarkan. Kepedulian dosen terhadap *prior knowledge* mahasiswa dapat membuat dosen mengembangkan ilmu pengetahuan sesuai dengan yang telah dimiliki oleh mahasiswa.
- c. Melokasi kesalahan pengertian
Dengan meminta mahasiswa membuat *concept map* sebelum atau sesudah diajarkan suatu materi perkuliahan, dapat memberi perhatian kepada seorang dosen tentang kesalahan pemahaman yang terjadi di kalangan mahasiswa.

Kesalahfahaman itu dapat juga digunakan untuk memberi informasi pada sesi kuliah selanjutnya.

- d. Mengembangkan rangkuman tugas-tugas semester
Setelah mahasiswa memahami mata kuliah yang dikembangkan. Mereka akan dapat membuat koneksi-koneksi antara konsep-konsep. *Concept map* akan memantulkan perkembangan pemahaman pada mahasiswa
- e. Merangkum catatan-catatan ceramah kuliah.
Dengan teknik *concept map* mendorong mahasiswa untuk memetakan catatan-catatan kuliahnya. Dengan demikian, membuat mahasiswa merasa bertanggungjawab terhadap belajarnya.
- f. Membuat kertas-kertas kerja
Kadangkala mahasiswa menemukan kesulitan dalam merencanakan dan mengurutkan informasi yang akan disajikan dalam sebuah tugas kuliah. Dengan memetakan tugas itu dapat membantu mahasiswa mengurutkan materi dan melahirkan satu makalah yang utuh dan koheren.
- g. Evaluasi dan penilaian
Seorang dosen dapat meminta mahasiswanya untuk memetakan sejumlah konsep sebagai bagian dari ujian, kuis, atau ujian dibawa pulang (tugas). Membuat *concept map* adalah salah satu teknik diagnostik yang ekselen.

5. Kekuatan *Concept Map*

Kekuatan pada pembuatan *concept map* terletak pada (!) pemahaman yang terwakili di dalam *concept map* yang dihasilkan, (2) proses pembuatan *concept map*, dan (3) di dalam potensi proses memfasilitasi satu hubungan yang lebih wajar antar dosen dengan mahasiswa.

a. Berbagi pemahaman

Concept map adalah satu teknik pendidikan yang penuh kekuatan karena baik mahasiswa maupun dosen dapat membuat dan berbagi *concept map* agar tercipta berbagi pengertian/pemahaman topik. Dalam realitas, seseorang mungkin berusaha menjelaskan struktur kognisinya dengan banyak cara, seperti narasi bicara, ringkasan tertulis, dan pembicaraan formal dan informal. Keterbatasan format-format itu terletak pada linearitas (berpikir secara garis lurus) yang membatasi kapasitas untuk menggambarkan secara utuh hubungan-hubungan yang dibuat seseorang antar dan di antara konsep-konsep. Dengan sebuah *concept map* hubungan inter dan antar secara eksplisit dinyatakan dan semua interkoneksi di antara satu konsep dengan yang lain di dalam peta konsep dapat dilihat sekaligus.

b. Proses pembuatan *concept map*

Proses aktualitas pemetaan konsep-konsep menuntut individu untuk menentukan hierarki konsep-konsep, memilih konsep-konsep untuk saling dihubungkan, dan melukiskan tabiat yang tepat kesaling-hubungan di antara konsep-konsep itu. Dalam tempo sesaat dapat menghasilkan sebuah peta konsep. Hal itu adalah sebuah proses aktual pengkonstruksian peta yang mendorong mahasiswa mengkonstruksi arti-arti.

c. Hubungan

Concept map dapat membantu memfasilitasi hubungan yang lebih sepadan antara dosen (yang lebih berkuasa) dengan mahasiswa (yang kurang berdaya). Dalam pandangan mahasiswa, ada dua potensi penting dalam satu keadaan yang kurang berdaya dari pada dosen yang lebih berkuasa, yaitu (1) menahan usaha-usaha hegemonitas dosen, dan (2) melepaskan semua tuntutan untuk berkuasa, melepaskan pengawasan (kontrol) dan

rasa tanggungjawab yang semata di tangan dosen. Proses pemetaan konsep membeika kepada mahasiswa sejumlah kemerdekaan dan megurangi kemungkinan mahasiswa melawan dan mensabotase atau tergantung serta pasif.

BAB TIGA

TUJUAN PEMBELAJARAN

A. Pengertian Tujuan Pembelajaran (*learning objectives*)

Pembelajaran merupakan sistem yang bertujuan untuk membantu kegiatan belajar siswa yang dirancang sedemikian rupa untuk mendukung dan mempengaruhi proses belajar. Untuk mencapai tujuan pembelajaran perlu adanya upaya untuk menciptakan situasi dan kondisi belajar yang kondusif yaitu dengan penerapan strategi pembelajaran yang tepat. Setiap aktivitas kehidupan harus mempunyai tujuan. Tanpa tujuan seseorang akan terombang-ambing dalam kehidupannya. Tujuan adalah arah sasaran yang akan di capai yang sekaligus menjadi pedoman seseorang dalam melakukan aktivitas. Bagi kegiatan yang terorganisasi seperti pada organisasi dan lembaga-lembaga formal, baik swasta, maupun pemerintah, tujuan harus betul-betul terumus dengan jelas, realitis, sistematis, dan logis.

Khususnya dalam dunia pendidikan, tujuan harus betul-betul jelas, konkret dan eksplisit, sehingga tujuan itu dapat dijadikan arah dan pedoman bagi para pengelola lembaga pendidikan, baik tenaga administrasi maupun tenaga pengajar. Dalam model rancangan pembelajaran, menyusun dan merumuskan tujuan belajar merupakan salah satu elemen yang sangat penting karena tujuan terkait langsung dengan materi (bahan) pelajaran, strategi pengajaran, dan strategi evaluasi yang akan dipilih. Ketika pertama kali mendapat tugas mengajar, para dosen kurang begitu yakin apa yang akan disiapkannya. Yang sering terjadi pada seorang dosen ketika akan mengajar, baik dosen junior maupun dosen senior, adalah mencari kurikulum dan silabus. Setelah itu, para

dosen mencari bahan lalu diajarkan, tanpa mencoba menetapkan target belajar (learning objectives) apa yang harus dicapai oleh mahasiswa. Dengan demikian yang sering terjadi adalah *transfer of knowledge* bukan *transfer of learning*.⁴

Dengan demikian, mengajar hanyalah sebuah proses penyampaian pengetahuan dari seorang pengajar kepada mahasiswa, tanpa memperhatikan apakah terjadi proses belajar pada mahasiswa atau tidak. Pada pembahasan berikut ini para pengajar di ajak untuk mencoba mengembangkan proses pengajaran yang berorientasi kepada tujuan belajar. Penyusunan tujuan belajar ini merupakan bagian yang tak terpisahkan dari keseluruhan desain suatu mata kuliah yang mempunyai empat siklus, seperti yang sudah disebutkan pada bab-bab sebelumnya, yaitu: *concept*, *learning objectives*, *strategy* dan *evaluation*.

Di negara kita, tujuan dalam pendidikan disusun secara hierarki sebagai berikut:

- a. Tujuan pendidikan nasional adalah tujuan umum yang hendak dicapai oleh bangsa Indonesia dalam pelaksanaan pendidikan, yang merupakan rumusan yang berisi kualifikasi terbentuknya setiap warga negara yang dicitakan bersama.
- b. Tujuan institusional ialah tujuan yang disusun secara formal untuk jenjang dan jenis pendidikan tertentu oleh lembaga pendidikan tertentu seperti, SD, SMP, SMA atau SMK.
- c. Tujuan kurikuler ialah tujuan yang disusun untuk suatu program studi, bidang studi, dan mata pelajaran. Tujuan kurikulum itu harus tetap berpedoman kepada tujuan institusional.

4 *Transfer of knowledge* hanyalah pemindahan pengetahuan dari seorang dosen kepada mahasiswa yang dalam prosesnya belum tentu terjadi sebagai proses belajar. Sebaliknya *transfer of learning* adalah suatu proses pembelajaran yang lebih menitikberatkan pada terjadinya proses belajar. Dengan demikian, pengetahuan yang diperoleh dapat diterapkan pada kondisi dan situasi yang berbeda dengan situasi pada saat terjadinya pembelajaran.

- d. Tujuan instruksional (pembelajaran) ialah tujuan yang menggambarkan apa yang akan dipelajari oleh mahasiswa atau pada setiap unit bidang studi atau mata pelajaran, tujuan instruksional dibagi lagi menjadi dua, yaitu (1) tujuan instruksional umum (TIU) atau tujuan pembelajaran umum (TPU), dan (2) tujuan instruksional khusus (TIK) atau tujuan pembelajaran khusus (TPK). Di dalam buku ini tujuan pembelajaran digunakan istilah *learning objectives* (LO). Istilah LO lebih menggambarkan orientasi mahasiswa.

Pada bab pertama telah digambarkan diagram atau siklus desain mata kuliah yang meliputi empat pokok bahasan atau empat step yang harus dilakukan dalam mendesain mata kuliah. Adapun pada bab ini, salah satu hal yang akan dibicarakan adalah tujuan pembelajaran (*learning objectives*). *Learning Objectives* (LO) adalah istilah yang menggabungkan (*compounding*) dua kata, yaitu kata *learning* yang berarti “belajar” atau “pembelajaran” dan kata *objectives* yang berarti “tujuan”. Secara harfiah istilah itu berarti “tujuan belajar”, sedangkan menurut istilah adalah sebagai berikut:

Cranton mengemukakan bahwa tujuan pembelajaran adalah pernyataan-pernyataan tentang pengetahuan dan kemampuan yang diharapkan dari peserta setelah selesai pembelajaran (Cranton, 1989). Sementara itu, Mager dalam bukunya yang berjudul *Preparing Instrucional Objectives* (1975), menyatakan bahwa tujuan pembelajaran adalah gambaran kemampuan mahasiswa yang menunjukkan kinerja yang diinginkan yang sebelumnya mereka tidak mampu.

Di samping tersebut di atas, ada yang mengemukakan bahwa tujuan pembelajaran adalah *learning objectives are statements articulating the learning yiur students will achieve in your course* (lihat Handout Workshop Sistem Pendidikan, 1996). Artinya bahwa tujuan pembelajaran ialah pernyataan-pernyataan yang menyatakan

hasil belajar yang akan di capai oleh mahasiswa pada mata kuliah anda.

Ada beberapa istilah semakna dengan *learning objectives* (LO), di antaranya adalah *learning out comes* dan tujuan intruksional istilah yang populer di indonesia adalah tujuan intruksional. Adapaun tujuan intruksional dibagi menjadi dua, yaitu (!) tujuan intruksional umum (IUU), yaitu pernyataan yang menggambarkan kemampuan umum yang seharusnya di capai oleh mahasiswa setelah menyelesaikan satu bidang studi atau mata kuliah selama satu semester; (2) tujuan intruksional khusus (ITK) yaitu tujuan yang menggambarkan hasil belajar yang harus dicapai oleh mahasiswa setelah tatap muka dengan satu pokok pembahasan atau topik pelajaran tertentu. Kedua tujuan itu dimunculkan dan di formulasikan di dalam satuan acara pengajaran (SAP).

Dalam pembahasan berikut ini, istilah yang digunakan adalah *learning objectives* (LO) yaitu pernyataan-pernyataan yang menggambarkan hasil belajar yang akan di capai oleh mahasiswa setelah melalui proses pembelajaran dalam satu semester. Meskipun LO dibuat untuk satu semester, tetapi tidak berarti pernyataan-pernyataan itu dibuat bersifat general (tidak operasional) sebagaimana yang terdapat dalam TIU atau TPU. LO harus tetap spesifik (operasional). Akan tetapi, sifat spesifik itu tidaklah berarti seperti apa yang aada dalam TIK atau TKP yang hanya menggambarkan tujuan untuk satu kali tatap muka. Satu hal juga yang harus diperhatikan bahwa LO itu seyogiyanya bersifat *content-free* maksudnya dalam menyusun LO jangan hanya mengambil dari topik materi yang ada dalam silabus yang mencakup pokok pembahasan satu kali tatap muka. Contoh LO yang berorientasi kepada konten adalah sebagai berikut:

1. Mahasiswa mampu mengidentifikasi bagian-bagian dari hati.
2. Mahasiswa mampu mengidentifikasi bagian-bagian dari paru-paru

3. Mahasiswa mampu menggambarkan fungsi-fungsi hati
4. Mahasiswa mampu menggambarkan fungsi-fungsi paru-paru

Keempat LO di atas diformulasikan menjadi dua LO yang lebih general yaitu sebagai berikut:

1. Mahasiswa mampu mengidentifikasi bagian-bagian dari sebuah struktur yang diberikan.
2. Mahasiswa mampu menggambarkan fungsi-fungsi dari sebuah struktur yang diberikan.

Dua pernyataan itu menggambarkan dengan jelas tentang tipe kinerja yang harus didemonstrasikan oleh mahasiswa. Namun, ia tidak terikat secara langsung dengan bagian-bagian tubuh tertentu, seperti pada empat contoh sebelumnya. Keuntungan dari pernyataan bebas materi (*content-free*), yaitu dapat digunakan untuk beberapa unit pembelajaran. Oleh sebab itu, LO dalam konteks ini tidak mengenal istilah umum dan khusus. Dalam workshop yang sering kami lakukan, tujuan akhirnya bukan untuk menyusun SAP atau GBPP, tetapi dimaksudkan agar setiap peserta harus mengalami dan menjalani suatu proses dari awal perancangan sampai pada tersusunnya suatu *outline* mata kuliah untuk satu semester. Tujuannya tidak hanya terfokus pada produk, tetapi juga pada proses *experiencing* (pengalaman) dan filosofis.⁵

5 Transfer of knowledge hanyalah pemindahan pengetahuan dari seorang dosen kepada mahasiswa yang dalam prosesnya belum tentu terjadi sebagai proses belajar. Sebaliknya transfer of learning adalah suatu proses pembelajaran yang lebih menitikberatkan pada terjadinya proses belajar. Dengan demikian, pengetahuan yang diperoleh dapat diterapkan pada kondisi dan situasi yang berbeda dengan situasi pada saat terjadinya pembelajaran.

B. Alasan Perlunya Merumuskan Tujuan Pembelajaran

Buku manual workshop penguatan mengajar mengemukakan empat dasar pemikiran yang berkaitan dengan mengapa harus merumuskan tujuan belajar, yaitu sebagai berikut:

- a. Untuk memfokuskan pengajar terhadap apa yang seharusnya diajarkan dan untuk menghindari pemberian materi yang tidak relevan.
- b. Untuk memfokuskan mahasiswa terhadap apa yang harus dipelajari (menghindari mempelajari materi yang tidak relevan).
- c. Untuk menentukan metode yang lebih disukai atau cocok untuk pengajaran.
- d. Untuk memfokuskan bahan ujian dan membantu untuk pemilihan tes atau item tes yang terbaik yang akan menggambarkan tujuan dari pelaksanaan pembelajaran.

Berkaitan dengan itu, Mager mengemukakan tiga alasan pokok mengapa objectives itu penting, yaitu sebagai berikut:

- a. Dasar bagi perencanaan mata kuliah
Jika tujuan (*objectives*) tidak ada, maka tidak ada dasar yang kuat untuk pemilihan atau perancangan materi, muatan, dan metode pembelajaran. Jika anda sendiri tidak tau kemana akan pergi, sebagaimana mungkin anda tau bagaimana caranya untuk sampai ke sana?
- b. Memberikan kesempatan untuk mengevaluasi hasil
Alasan pokok yang kedua mengapa perlu adanya tujuan adalah untuk mengetahui apakah tujuan tersebut betul-betul tercapai. Jika anda sendiri tidak tau ke mana akan pergi, bagaimana anda tau bahwa anda telah tiba.
- c. Memberikan arah yang jelas bagi mahasiswa
Tujuan yang baik akan memberi tau kepada mahasiswa tentang apa yang sedang terjadi. Dengan tujuan yang jelas,

mahasiswa akan lebih mudah berpartisipasi dalam proses pembelajaran. Mereka tidak perlu meraba-raba apa yang diharapkan. Tujuan yang baik akan mengomunikasikan tujuan pembelajaran dengan cara menjawab tiga pertanyaan sebagai berikut:

- i. Aspek kinerja: perilaku apa yang harus dapat dilakukan mahasiswa?
- ii. Kondisi: berdasarkan kondisi apa, kinerja tersebut harus terjadi (berlangsung)?
- iii. Kriteria: bagaimana seharusnya kualitas kinerja tersebut?

(pendapat Mager itu dikutip dari buku *The Art of Teaching Adults*, Peter Renner, 1998: 9).

Alasan lain mengapa tujuan pembelajaran itu penting? Hasil beberapa riset yang dilakukan oleh para pakar menunjukkan bahwa adanya *learning objectives* dalam pembelajaran itu bermanfaat, misalnya sebagai berikut:

1. Riset umum berkenaan dengan kognisi dan menunjukkan betapa pentingnya seorang mahasiswa mempunyai tujuan yang jelas dalam melakukan proses belajar karena hal ini akan membantu dalam penggunaan *feedback* dan pengukuran kemajuan atau progres (Fincher, Feldman and Paulsen, 1994).
2. Pada tahun 70-an ada cukup banyak dilakukan riset berkenaan dengan *learning outcomes* yang difokuskan pada belajar mahasiswa. Sebagai contoh, satu studi yang menggunakan group kontrol, dan hasilnya menunjukkan bahwa belajar mahasiswa meningkat ketika *learning outcomes* dikemukakan secara tepat dan eksplisit (Raghubir, 1979). Studi lain ada juga yang mempelajari penggunaan *learning objectives* pada modul-modul belajar secara individu (miirp dengan pendidikan jarak jauh saat

ini) dan memperoleh kesimpulan bahwa adanya *learning objectives* menghasilkan peningkatan yang signifikan terhadap belajar (Hinton, 1978).

3. Akhir-akhir ini ada beberapa studi tentang manfaat *learning objectives* terhadap pengajaran, yang menunjukkan bahwa penggunaan *learning objectives* ternyata dapat membawa kepada pengajaran dan teknik evaluasi yang lebih baik. Barrowman (1996), misalnya telah meneliti beberapa dosen dan menemukan bahwa mereka mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang berbeda saat menyusun perencanaan dengan menggunakan *learning objectives* dibanding jika mereka hanya terfokus pada materi.
4. Hasil riset menunjukkan bahwa pengajaran yang mampu membuat tujuan secara spesifik dan mampu mengomunikasikannya kepada mahasiswa akan menjadi lebih jelas, dan kejelasan itu sangat erat kaitannya dengan capaian dan kepuasan mahasiswa (Donald R Cruickshank dan Kennedy, 1985).
5. Sekarang ini pada literatur yang berkenaan dengan pendididkan tinggi, ada asumsi yang telah diakui secara luas, yaitu tentang kemanfaatan *learning objectives* (LO).

Hampir semua buku yang dimaksudkan untuk membantu dosen mendesain dan mengevaluasi mata kuliah secara efektif selalu memasukkan bagian (bab) tentang pentingnya menjelaskan tujuan (Diamon 98; Cranton 89)

C. Kegunaan Tujuan Pembelajaran bagi dosen dan Mahasiswa

Kegunaan tujuan pembelajaran penting dikemukakan di sini agar dosen termotivasi untuk selalu memikirkan atau merumuskan tentang hasil belajar yang akan diperoleh oleh mahasiswa setelah mengikuti suatu proses pembelajaran selama satu semester.

Memang tidak semua tujuan pembelajaran harus dikemukakan dalam bentuk pernyataan, karena para pengajar bidang ilmu humanitis sering menemukan kesulitan dalam merumuskan secara tepat bentuk perilaku yang akan menjadi tujuan belajar. Meskipun demikian, pengajar (dosen) harus tetap berusaha membuat tujuan belajar tersebut secara tertulis, minimal adanya perenungan tujuan pembelajaran. Hal ini merupakan suatu aktivitas yang sangat penting dalam proses desain. Sebab, hal itu akan membantu dosen untuk memfokuskan pengajaran ke arah tujuan yang akan dicapai. Tujuan pembelajaran akan membantu mahasiswa sebagai berikut:

- a. Mengetahui harapan dosen secara jelas.
- b. Menjadi pedoman untuk fokus belajar.
- c. Mengetahui indikator-indikator yang jelas untuk mengukur keberhasilan.
- d. Bagi dosen, tujuan pembelajaran akan membantu hal-hal sebagai berikut:
- e. Proses perencanaan pembelajaran, seperti memilih dan menentukan strategi pembelajaran yang tepat, teknik pengukuran dan evaluasi yang benar
- f. Membuat *feedback* dan evaluasi menjadi sangat jelas dan terarah. Sebab, tujuan pembelajaran memberikan pernyataan yang jelas tentang apa yang akan dipelajari. Oleh karena itu, evaluasi akan lebih dirasakan sebagai sesuatu yang adil dan nasional.
- g. Tujuan pembelajaran adalah cara yang berguna untuk mengomunikasikan, tidak hanya bagi mahasiswa, tetapi juga bagi para dosen yang mengajar mata kuliah yang sama atau mata pelajaran lanjutan.
- h. Memberikan sarana (alat) untuk mengukur sejauh mana belajar level lebih tinggi dimasukkan dalam suatu desain mata kuliah (biasanya tujuan pada pendidikan tingkat tinggi).

Memang ada beberapa penolakan terhadap penggunaan tujuan pembelajaran saat ini. Sebagian dosen ada yang berargumentasi bahwa membuat tujuan pembelajaran itu banyak menghabiskan waktu dan dianggap tidak produktif. Penolakan itu muncul mungkin karena adanya kesalahpahaman tentang jumlah detail tujuan pembelajaran dari suatu mata kuliah. Memang ada dosen berpendapat, jika setiap pelajaran harus menulis 10 hingga 20 tujuan pembelajaran, hal itu merupakan tugas yang terlalu berat, bahkan dapat menjadi kontra produktif.

Keberatan lain ialah bahwa pembuatan tujuan pembelajaran akan membuat poses pembelajaran menjadi kaku dan tampaknya memperkecil ruang perubahan untuk mengakomodasi minat-minat mahasiswa yang tidak terpediksi atau isu-sisu baru yang relevan. Namun demikian, adanya tujuan yang tidak harus membawa kekakuan pendekatan dalam pembelajaran. Bahkan, keadaan minat mahasiswa atau isu-isu yang muncul kemudian tentunya dapat dimasukkan ke dalam tujuan pembelajaran yang sudah di buat atau di buat kan daftar tambahan. Sering juga sebagian dosen beranggapan bahwa penggunaan tujuan pembelajaran melemahkan kreativitas atau dapat menumbuhkan ketergantungan berpikir bagi mahasiswa.

Persoalan itu sering muncul sebagai konsekuensi dari kesalahpahaman terhadap sifat tujuan pembelajaran. Ada anggapan bahwa tujuan pembelajaran itu hanyalah berkenaan dengan pengetahuan dasar atau belajar hafalan (belajar tingkat rendah) atau keyakinan bahwa mahasiswa tidak punya input terhadap tujuan pembelajaran. Sesungguhnya tujuan pembelajaran harus dikembangkan untuk belajar tingkat tinggi dan berpikir kreatif, dan seyogiayanya mahasiswa dalam beberapa hal harus dilibatkan dalam pengembangan tujuan pembelajaran.

Secara umum, tujuan pembelajaran memberikan informasi yang berguna bagi mahasiswa tentang apa yang harus mereka peroleh dalam proses pembelajaran, membantu dosen dalam

proses perencanaan, dan merupakan sarana yang penting untuk mengomunikasikannya dengan individu atau kelompok yang memerlukan informasi tentang suatu mata kuliah.

D. Bagian Menulis Tujuan Pembelajaran

Di dalam dunia pendidikan di Indonesia, terutama pada pendidikan tingkat menengah dan dasar (SLTA, SLTP, dan SD) penulisan tujuan pembelajaran lazim dikenal sebagai satuan acara pengajaran (SAP) adalah rutin yang biasa dilakukan semua pengajar, khususnya para guru yang berpredikat PNS. Namun, hal ini sayangnya sering menjadi rutinitas formalitas yang hanya dijadikan konsumsi pengawas sekolah untuk laporan. Sehingga apa yang dilakukan para guru dalam perancangan SAP hanyalah mengkopy, baik mengkopy punya kawan terdahulu maupun mengkopy dari apa yang tertulis di silabus kurikulum. Jadi, dalam pembuatan tujuan pembelajaran itu tidak ada proses refleksi yang membawa kearah sinkronisasi dan harmonisasi desain pembelajaran (antar materi, tujuan, strategi, dan evaluasi).

Akibatnya pembuatan tujuan pembelajaran itu tidak mengenai sasaran. Hal itu karena pembuatannya tidak ada proses refleksi dan keterlibatan siswa dalam perancangan tujuan pembelajaran. Bahkan, mereka tidak tahu adanya target hasil (tujuan pembelajaran) yang seyogianya diperoleh dalam proses pembelajaran. Penulisan tujuan pembelajaran merupakan keterampilan yang memerlukan latihan, refleksi yang terus menerus tentang kelayakannya, keterukurannya, penjelasannya dan keselarasannya dengan elemen-elemen lain. Demi tercapai hal-hal tersebut, penting adanya masukan (*feedback*) dari orang lain, baik dari disiplin yang sama maupun dari orang di luar disiplin ilmu. Pada sebagian mata kuliah atau pada level tertentu dari mata pelajaran yang sangat mudah menyusun tujuan pembelajaran. Hal

ini terjadi karena sifat belajarnya lebih konkret dan lebih mudah di observasi.

Jika pembaca memulai siklus rancangan dari materi, pada bab dua ini pembaca meminta untuk menetapkan konsep-konsep yang ada pada mata kuliah yang akan di ajarkan dengan cara dan bentuk sedemikian rupa, sesuai dengan selera dan sifat mata uliah yang akan di rancang. Langkah-langkah praktis menyusun tujuan pembelajaran adalah sebgai berikut:

- a. Melihat kembali peta konsep yang terakhir, dan dari konsep-konsep yang di ambil beberapa konsep (antara 5 s.d 7) yang lebih umum.
- b. Konsep-konsep umum itu dihubungkan dengan kata-kata kerja yang menunjukkan perilaku (behavior) yang diinginkan untuk berubah serta disesuaikan dengan level dan ranah belajar yang diinginkan. Perubahan perilaku itu harus dapat diobservasi dan diukur, dan yang erat sekali kaitannya dengan evaluasi akhir belajar. Kebanyakan guru mengambil item TIU yang ada di kurikulum, kemudian kata kerja yang di TIU itu, seperti kata *memahami* diterjemahkan menjadi kata kerja operasional yang dapat diobservasi dan diukur, misalnya dengan istilah *dapat menjelaskan* atau *dapat mengemukakan contoh* atau dapat juga istilah lain. Untuk memudahkan pemahaman terhadap kata-kata kerja yang digunakan dalam rumusan LO dapat dipelajari pada pembahasan taksonomi bloom.
- c. Setelah item tersebut diterjemahkan ke dalam bahasa perlaku (behavior) yang dapat di observasi atau hasil yang akan diperoleh mahasiswa, hendaknya perlu dipertimbangkan tingkat kerinciannya atau kekhususannya. Meskipun putusan ini berhubungan dengan level pembelajaran atau karakteristik pembelajar, kemungkinan ada pernyataan yang harus dirinci untuk kejelasan atau digabung untuk kenyamanan. Untuk

pembelajaran remedial atau level yang lebih rendah, langkah-langkahnya kemungkinan besar lebih sedikit, sehingga sebagai konsekuensinya, tujuannya lebih rinci. Pada level yang lebih tinggi, pembelajarannya mungkin akan meliputi konsep-konsep yang lebih luas dan sintesis dari beberapa ide, yang tentunya tujuan pembelajarannya akan merefleksi pendekatannya.

- d. Dalam merumuskan setiap item tujuan pembelajaran, perlu dipertimbangkan situasi dan keadaan disaat pembelajaran berlangsung. Apakah dalam penyelesaian problem, mahasiswa berharap dapat menggunakan kalkulator atau tidak? Apakah ada kendala waktu dalam pelaksanaannya?
- e. Selanjutnya minta *feedback* kepada:
 - 1) Kolega yang sesuai dengan bidang kita atau di luar bidang ilmunya.
 - 2) Orang yang pernah mengambil mata kuliah tersebut
 - 3) Kalau mungkin, dapat melibatkan partisipasi mahasiswa
 - 4) Orang yang ahli dalam bidang desain pembelajaran

Orang yang dimintai *feedback* akan memberikan respons yang berbeda. Namun demikian, tidak ada menjadi persoalan karena tujuannya adalah agar tidak terjadi kekaburan atau kesamaran tujuan pembelajaran. Maksud utama dari tujuan pembelajaran ialah terkomunikasinya hasil belajar yang dikehendaki. Jika suatu tujuan dalam pembelajaran isi dari tujuan pembelajaran itu maka tujuan itu perlu direvisi. Mereka yang diminta memberikan *feedback*, sebaliknya diberikan pertanyaan tertentu untuk memfokuskan *feedback*. Misalnya, kepada kolega ditanyakan, apakah tujuan pembelajaran ini sudah dapat menggambarkan materi mata kuliah? Kepada penerima yang sudah pernah menerima mata kuliah itu ditanyakan, apakah tujuan-tujuan pembelajaran tersebut sudah memberikan gambaran yang jelas tentang keterampilan dan hasil

belajar dari mata kuliah tersebut. Kepada ahli desain pembelajaran ditanyakan, apakah perilaku/hasil belajar yang terdapat dalam tujuan pembelajaran tersebut dapat diukur?

- a. Akan lebih baik jika tujuan pembelajaran ini bisa didiskusikan dengan para partisipan atau mahasiswa, sekalipun kemungkinan kontribusi mereka dalam pengembangan tujuan pembelajaran sangat kecil. Nyatakan kesiapan anda untuk memperbaikinya jika tujuan pembelajaran itu memang tidak jelas atau tidak komprehensif.

Proses perancangan tujuan pembelajaran ialah proses yang tidak pernah berhenti, dalam artian bahwa tidak sekali buat untuk selamanya. Tujuan pembelajaran akan selalu menerima perubahan atau perbaikan sesuai dengan perubahan pembelajaran dan kondisinya.

- b. Gunakan klasifikasi taksonomi bloom sebagai pedoman dalam memilih kata kerja yang operasional.

E. Penggunaan Taksonomi Bloom dalam Perumusan Tujuan Pembelajaran

Satu alat bantu yang sangat penting dalam merumuskan LO adalah taksonomi Tujuan Pendidikan yang dikembangkan oleh Bloom (1956) dan Krathwohl (1964). Taksonomi ini membuat klasifikasi tujuan pendidikan mirip dengan skema yang diklasifikasi yang digunakan untuk binatang dan tanaman. Klasifikasi itu terdiri atas kategori khusus dan kategori umum yang mencakup semua bentuk hasil belajar yang diinginkan dari suatu pembelajaran. Sistem pengklasifikasian ini sering dikembangkan oleh psikolog, guru-guru, dosen, dan para ahli tes untuk digunakan dalam pengembangan kurikulum, pembelajaran dan testing. Sistem ini didasarkan pada asumsi bahwa hasil belajar dapat digambarkan dengan baik melalui perubahan kinerja mahasiswa, khususnya

berguna bagi dosen yang ingin merumuskan LO nya dalam bahasa perilaku.

Taksonomi dibagi menjadi 3 ranah, yaitu (1) ranah kognitif, (2) ranah afektif, (3) ranah psikomotorik. Ranah kognitif menekankan pada tujuan intelektual, seperti pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan berfikir. Ranah afektif menekankan pada perasaan dan emosi seperti minat, sikap dan penghargaan. Adapun ranah psikomotorik lebih menekankan pada keterampilan gerak fisik, seperti menari, menulis, dan mengoperasikan mesin.

1. Ranah Kognitif

Tujuan pendidikan untuk ranah kognitif, menurut taksonomi bloom dibagi atas enam tingkatan secara berurutan. Belajar pada tingkat yang lebih tinggi tergantung kepada pencapaian dan keterampilan dan kemampuan dari level yang sebelumnya.



a. Pengetahuan (*knowledge*)

Pengetahuan didefinisikan sebagai suatu ingatan terhadap materi yang telah dipelajari. Hal itu meliputi ingatan terhadap jumlah materi yang banyak, dari fakta-fakta yang khusus hingga teori-teori yang lengkap. Namun, yang dikehendaki di sini ialah menyampaikan informasi yang tepat ke dalam pikiran. Level pengetahuan adalah level hasil belajar yang paling rendah dalam tataran ranah kognitif.

b. **Pemahaman (*comprehension*)**

Pemahaman diartikan sebagai suatu kemampuan menangkap makna dalam suatu bahan ajar. Hal itu dapat diperlihatkan dengan cara (i) menerjemahkan bahan dari suatu bentuk ke bentuk yang lain (seperti dari huruf ke angka), (ii) menafsirkan bahan (menjelaskan atau meringkas), dan (iii) mengistimasi trend masa depan (seperti memprediksi konsekuensi atau pengaruh). Hasil pembelajaran untuk level ini satu langkah lebih tinggi dari sekadar hafalan dan level ini merupakan tingkat pemahaman yang paling rendah.

c. **Penerapan (*application*)**

Penerapan yang dimaksudkan menunjuk pada kemampuan menggunakan bahan ajar yang telah dipelajari pada situasi yang baru dan konkret. Hal itu meliputi hal-hal, seperti penerapan aturan, metode, konsep, prinsip, hukum, dan teori-teori. Hasil pembelajaran level ini menuntut tingkat pemahaman yang lebih tinggi dari kedu level sebelumnya.

d. **Analisis (*analysis*)**

Analisis menuntut suatu kemampuan memilah-milah suatu bahan pada bagian-bagian komponennya sehingga struktur bahan tersebut dapat dipahami. Hal itu meliputi identifikasi bagian-bagiannya, analisis hubungan antara bagian-bagian itu, dan pengenalan terhadap prinsip-prinsip pengorganisasian unsur yang terkait. Level ini lebih tinggi dari level pemahaman dan penerapan karena level ini menuntut dua pemahaman sekaligus yaitu pemahaman terhadap isi dan bentuk struktur materi.

e. **Sintesis (*synthesis*)**

Sintesis menunjuk pada suatu kemampuan untuk menghimpun atau menyatukan bagian-bagian atau elemen-

elemen untuk membentuk pola baru. Termasuk dalam kategori level ini adalah bentuk komunikasi yang unik (tema atau pidato), rancangan operasional (proposal penelitian) atau skema yang mengklasifikasikan informasi. Hasil belajar level ini menekankan pada perilaku kreatif, dengan kekhususan pembentukan pola baru dari suatu struktur.

f. Evaluasi (*evaluation*)

Evaluasi merujuk pada kemampuan untuk memutuskan atau menentukan nilai suatu materi (pernyataan, novel, puisi, laporan penelitian) untuk suatu tujuan yang telah ditentukan. Putusan-putusan tersebut tentu saja harus didasari kriteria yang pasti. Kriteria tersebut bisa bersifat internal (pengorganisasian) atau eksternal (relevansinya dengan tujuan), dan mahasiswa bisa menentukan kriteria sendiri atau diberikan kriteria. Hasil belajar level ini adalah level yang paling tinggi dari ranah kognitif karena mengandung semua unsur dari level sebelumnya ditambah dengan penetapan nilai secara sadar yang didasari kriteria yang pasti.

Berikut ini diberikan beberapa contoh LO untuk ranah kognitif.

1. Level Pengetahuan

- a. Mahasiswa (akan) mampu menunjukkan provinsi-provinsi yang ada di pulau Kalimantan, ketika disodorkan peta buta.
- b. Mahasiswa (akan) mampu mendefinisikan masing-masing ranah belajar dalam suatu model rancangan pembelajaran.
- c. Mahasiswa (akan) mampu menyebutkan kriteria *learning objectives* dalam suatu model rancangan pembelajaran.

Pada level ini, mahasiswa tidak harus paham terhadap apa yang diminta itu, cukup mengemukakan apa yang dihafal atau

diingat. Sekalipun tujuan pada level pengetahuan (knowledge) ini meminta mahasiswa menyatakan informasi hanya berdasarkan ingatan, tetapi tujuan-tujuan itu hendaknya lebih dari sekadar kumpulan fakta dan definisi secara sembarangan. Bahkan idealnya, seorang mahasiswa mampu mengorganisasikan fakta-fakta ke dalam suatu konteks atau skema sehingga sedikit ada pemahaman.

2. Level Pemahaman

- a. Mahasiswa (akan) mampu menuliskan definisi *learning objectives* dengan kata-kata mereka sendiri.
- b. Mahasiswa (akan) mampu membuat contoh *learning objectives* untuk bidang studi mereka masing-masing.
- c. Mahasiswa (akan) mampu menjelaskan kriteria penyusunan *learning objectives* dengan bahasa mereka sendiri.

Kadang-kadang sangat sulit untuk membedakan kedua level di atas (pengetahuan dan pemahaman). Kriteria yang dapat membedakan keduanya adalah pada bahasa yang mereka gunakan, elaborasi terhadap definisi atau kemampuan mereka memberikan contoh.

3. Level aplikasi

- a. Mahasiswa (akan) mampu menerapkan prinsip-prinsip kata benda, kata kerja, dan kata depan ketika disodorkan teks bahasa Arab dengan cara mengklasifikasi ketiga kata itu yang ada dalam teks.
- b. Mahasiswa (akan) mampu menuliskan sebuah *learning objectives* pada ranah kognitif.
- c. Mahasiswa (akan) mampu melengkapi teks bahasa Arab dengan baris.

Level aplikasi ini adalah salah satu level kognitif yang dalam pembuatan *learning objectives*-nya lebih mudah. Karena biasanya hasil aplikasi ini jelas dan dapat diobservasi dengan mudah.

4. Level analisis

- a. Mahasiswa (akan) mampu menjelaskan tiga perbedaan pokok antara paham Mu'tazilah dan Asy'ariyah.
- b. Ketika disodorkan dua karya aliran tafsir yang berbeda, mahasiswa (akan) mampu membedakan dan mempertentangkan kedua aliran tersebut (misalnya Mu'tazilah dan Asy'ariyah).
- c. Mahasiswa (akan) mampu menunjukkan hubungan antara *learning objectives*, strategi dan evaluasi untuk suatu pembelajaran yang efektif.

Tipe belajar untuk level ini lebih kompleks dari pada level yang sebelumnya dan pemahamannya tergantung pada pemahaman terhadap aneka komponen dari persoalan yang sedang dianalisis. Dalam beberapa hal, level tipe belajar ini tidak harus (disyaratkan) didahului oleh tipe belajar aplikasi. Hal itu tentu saja bervariasi (berbeda) antara masing-masing disiplin ilmu.

5. Level sintesis

- a. Mahasiswa (akan) mampu menyusun sebuah proposal skripsi yang berisi rumusan masalah, *review literature*, dan metodologi yang akan digunakan untuk menjawab rumusan masalah.
- b. Mahasiswa (akan) mampu mendesain rancangan pembelajaran setelah mengikuti *workshop* pembelajaran selama satu minggu.
- c. Mahasiswa (akan) mampu menyusun sebuah paper tentang bias gender dalam rumah tangga untuk dipresentasikan pada sebuah seminar.

Sekalipun jelas lebih sulit untuk mengevaluasi dan mengajarkan tipe belajar ini, level belajar sintesis sering menjadi salah satu tujuan utama dalam pembelajaran.

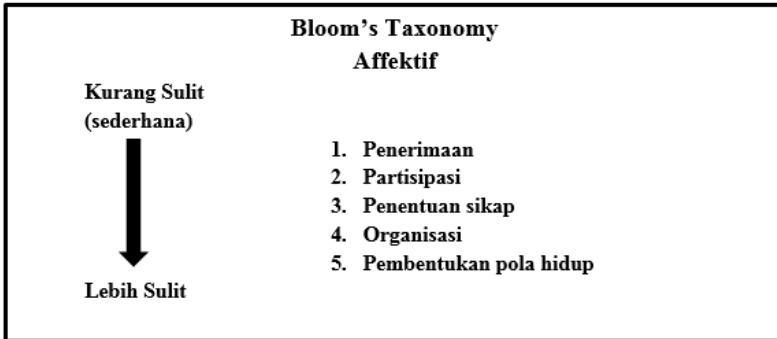
6. Level evaluasi

- a. Setelah membaca sebuah skripsi, mahasiswa (akan) mampu memberikan kritik secara tertulis berkenaan dengan metodologinya.
- b. Mahasiswa (akan) mampu memberikan evaluasi terhadap kelemahan dan kekuatan sebuah karya sastra klasik, berdasarkan kepada perbandingan dengan evaluasi karya sastra klasik lain yang mempunyai kesamaan pola.
- c. Setelah memperhatikan penampilan peserta lomba baca Al-Qur'an, mahasiswa (akan) mampu memberikan urutan penilaian berdasarkan penampilan, makhraj huruf, kefasihan bacaan, serta kreativitas lagu yang ditampilkan.

Level belajar evaluasi ini umumnya ditargetkan untuk suatu pembelajaran tingkat tinggi (*advanced stages*). Hal itu bukan berarti tidak bisa diterapkan pada situasi baru, tetapi untuk level ini harus didasari oleh level-level sebelumnya.

5.6.2 Ranah Afektif

Ranah afektif ini dibagi menjadi lima level belajar. Hierarki level ranah afektif ini kurang jelas dibanding dengan ranah kognitif.



1. Penerimaan (*receiving*)

Penerimaan menunjuk pada kesediaan mahasiswa untuk mengikuti fenomena atau stimulus tertentu, seperti kegiatan di dalam kelas, buku teks, musik, dan lain-lain. Dari aspek pengajaran, penerimaan (*receiving*) ini dapat dilihat dalam memperoleh, mempertahankan, dan mengarahkan perhatian mahasiswa. Hasil belajar untuk level ini bergerak dari kesadaran yang sederhana (bahwa sesuatu ada) sampai pada perhatian tertentu. Level ini adalah yang paling rendah pada ranah afektif.

2. Partisipasi (*responding*)

Partisipasi menunjukkan pada partisipasi aktif dari mahasiswa. Pada level ini mahasiswa tidak hanya hadir dan memperhatikan, tetapi juga memberikan reaksi. Hasil belajar pada level ini menekankan pada kesiapan dalam memberikan respon, seperti membaca materi yang ditugaskan, kesukarelaan dalam merespon seperti membaca secara sukarela terhadap materi yang tidak ditugaskan, atau merasa senang dalam memberikan respon seperti membaca untuk/ sebagai suatu kesenangan. Level yang lebih tinggi dari kategori ini ialah apa yang disebut dengan minat.

3. Penentuan sikap (*value*)

Level ini berhubungan dengan nilai yang melekat pada mahasiswa terhadap suatu objek, fenomene, atau tingkah laku. Level ini bergerak dari penerimaan yang paling rendah pada suatu nilai (seperti keinginan meningkatkan keterampilan kelompok) samapi kepada level komitmen yang lebih kompleks (seperti bertanggungjawab terhadap efektivitas fungsi suatu kelompok). Penilaian itu didasari pada internalisasi seperangkat nilai-nilai tertentu, tetapi tanda-tanda dari nilai-nilai itu terlihat pada perilaku mahasiswa yang nyata. Hasil belajar untuk level ini berkenaan dengan perilaku yang konsisten dan stabil dalam membuat nilai dapat diidentifikasi secara jelas. Dalam tujuan pembelajaran, kondisi ini sering disebut dengan istilah sikap dan penghargaan.

4. Organisasi (*organization*)

Yang dimaksudkan organisasi di sini ialah menggabungkan beberapa nilai yang berbeda-beda, menyelesaikan konflik di antara nilai-nilai tersebut, serta membangun sistem nilai yang konsisten secara internal. Oleh karena itu, penekannya berada pada membandingkan, menghubungkan, dan mensintesiskan nilai-nilai itu. Hasil belajar untuk level ini berkenaan dengan konseptualisasi nilai (seperti mengenal tanggungjawab setiap individu untuk meningkatkan hubungan kemanusiaan) atau pengorganisasian sistem nilai (seperti mengembangkan rencana pekerjaan yang dapat memuaskan kebutuhan kehidupan ekonomi dan pengabdian masyarakat). Dalam tujuan pembelajaran dikenal dengan istilah pengembangan filsafat hidup.

5. Pembentukan pola (*characterization by a value or a value complex*)

Pada level kelima, seseorang sudah mempunyai sistem nilai yang mengendalikan perilakunya dalam waktu yang cukup lama sehingga membentuknya menjadi sebuah karakter gaya hidup. Oleh karena itu, perilakunya bersifat perpasif, konsisten dan dapat diprediksi. Hasil belajar pada level ini meliputi tentang aktifitas yang banyak, tetapi yang pokok dapat terlihat pada perilaku yang sudah menjadi tipikal atau ketrakturnya, dalam LO dikenal dengan pola umum tentang kemampuan menyesuaikan (pribadi, masyarakat, dan emosi).

Berikut ini diberikan beberapa contoh LO untuk ranah afektif

1. Level penerimaan

- a. Mahasiswa bersedia mengikuti pelajaran dengan baik ketika berada di dalam kelas.
- b. Mahasiswa bersedia mendengarkan musik aliran dangdut.
- c. Mahasiswa bersedia membaca kitab-kitab karya Zamakhsari.

Pada level ini seseorang tidak dituntut untuk memberikan respons. Yang penting adanya perhatian dan kesediaan menerima atau mendengarkan sesuatu yang ditunjukkan.

2. Level partisipasi

- a. Setelah mengikuti pelajaran Tata Bahasa Arab, mahasiswa secara sukarela menyatakan kesenangannya terhadap pelajaran itu.
- b. Setelah mengikuti *training course design*, mahasiswa akan menyatakan minatnya untuk mengikuti pelajaran (program) lanjutan dari *course design* itu.
- c. Mahasiswa secara sukarela akan berpartisipasi pada diskusi tentang kenakalan remaja.

Level ini mengandung pernyataan minta, kesenangan, pendapat atau sikap. Namun, tidak harus mendemonstrasikan komitmennya terhadap responsnya itu.

3. Level penentuan sikap

- a. Setelah menyelesaikan mata kuliah ibadah, mahasiswa dengan sukarela membeli alat shalat dan melaksanakan shalat.
- b. Setelah mengikuti kuliah HAM, mahasiswa secara sukarela mengorganisir dan berpartisipasi pada demonstrasi antipelanggaran HAM dan anti pelecehan seksual.
- c. Setelah mengikuti beberapa diskusi bedah buku karya Fazlurrahman, mahasiswa membaca paling sedikit tiga karya Fazlurrahman.

Pada level belajar efektif ketiga ini biasanya mahasiswa dapat mencapai target minimal hasil belajar yang kita harapkan. Kita mengharapkan bahwa mahasiswa akan mendemonstrasikan respon afektif yang konsisten dan akan berbuat berdasarkan apa yang telah mereka pelajari.

4. Level organisasi

- a. Setelah melakukan praktik lapangan atau penelitian tentang hubungan sesama pekerja sosial, mahasiswa akan membaca pandangan beberapa pengarang berkenaan dengan etika pekerja sosial dan akan merumuskan seperangkat pedoman pribadi.
- b. Setelah membaca, minimum sepuluh novel yang ditulis penulis-penulis modern, mahasiswa mampu menggambarkan aspek dari tulisan itu dan membandingkan di antara novel-novel tersebut.
- c. Mahasiswa akan menulis sebuah artikel pada koran lokal berkenaan dengan isu konservasi sumber alam versus kemajuan teknologi.

Perbedaan utama antara level organisasi dan level yang di bawahnya adalah adanya beberapa nilai, keyakinan, atau sikap, dan eksplorasi hubungan semua keadaan itu

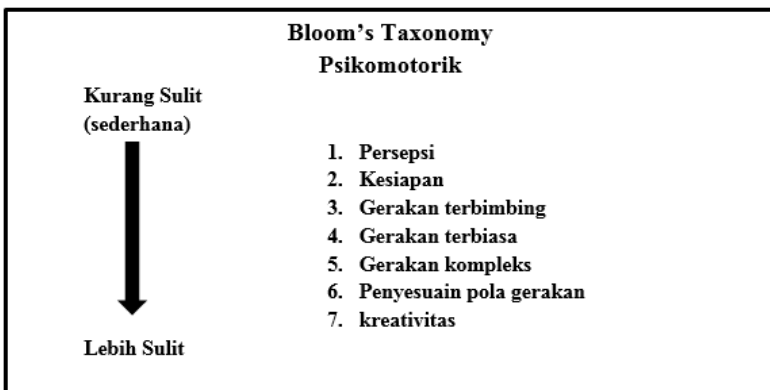
5. Pembentukan pola

- a. Mahasiswa akan menjadi musisi profesional.
- b. Mahasiswa kan mampu menggambarkan filsafat hidupnya dalam bentuk esai.
- c. Setelah membaca buku *Cara Merancang Pembelajaran*, mahasiswa akan mengubah kariernya dan menjadi konsultan desain pembelajaran.

i. Ranah Psikomotorik

Ranah psikomotorik yang menonjolkan pada gerakan-gerakan jasmaniah, secara hierarki dibagi atas tujuan tingkatan sebagai berikut:

Tujuan pendidikan untuk ranah kognitif, menurut taksonomi bloom dibagi atas enam tingkatan secara berurutan. Belajar pada tingkat yang lebih tinggi tergantung kepada kecapaian dan keterampilan dan kemampuan dari level yang sebelumnya.



1. **Persepsi (*perception*)**

Level persepsi ini berkenaan dengan penggunaan organ indra untuk menangkap isyarat yang membimbing aktivitas gerak. Kategori itu bergerak dari stimulus sensori (kesadaran terhadap stimulus) melalui pemilihan isyarat (pemilihan tugas yang relevan) hingga penerjemahan (dari persepsi isyarat ke tindakan).

2. **Kesiapan (*set*)**

Level kesiapan menunjukkan pada kesiapan untuk melakukan tindakan tertentu. Kategori ini meliputi perangkat mental (kesiapan mental untuk bertindak), perangkat fisik (kesiapan fisik untuk bertindak), dan perangkat emosi (kesediaan bertindak). Persepsi terhadap isyarat menempati prasyarat yang penting untuk level ini.

3. **Gerakan terbimbing (*guided respons*)**

Level gerakan terbimbing merupakan tahapan awal dalam mempelajari keterampilan yang kompleks. Hal itu meliputi peniruan (mengulang suatu perbuatan yang telah didemonstrasikan oleh instruktur) dan *trail and error* (menggunakan pendekatan ragam respon untuk mengidentifikasi respon yang tepat). Kelayakan kinerja dinilai oleh instruktur atau oleh seperangkat kriteria yang cocok.

4. **Gerakan terbiasa (*mechanism*)**

Level gerakan ini berkenaan dengan kinerja di mana respon mahasiswa telah menjadi terbiasa dan gerakan-gerakan dilakukan dengan penuh keyakinan dan kecakapan. Hasil belajar level ini berkenaan dengan keterampilan berbagai tipe kinerja, tetapi tingkat kompleksitas gerakannya lebih rendah dari level berikutnya.

5. **Gerakan kompleks (*complex overt response*)**

Level kelima ini merupakan gerakan yang sangat terampil dengan pola-pola gerakan yang sangat kompleks. Keahliannya terindikasi dengan gerakan yang cepat, lancar, akurat dan menghabiskan energi yang minimum. Kategori ini meliputi kemandapan gerakan (gerakan tanpa keraguan) dan gerakan otomatis (gerakan dilakukan dengan rileks dan kontrol otot yang bagus).

6. **Gerakan pola penyesuaian (*adaptation*)**

Level keenam ini berkenaan dengan keterampilan yang dikembangkan dengan baik sehingga seseorang dapat memodifikasi pola-pola gerakan untuk menyesuaikan tuntutan tertentu atau menyesuaikan situasi tertentu.

7. **Kreativitas (*origination*)**

Level terakhir ini menunjukkan kepada penciptaan pola-pola gerakan baru untuk menyesuaikan situasi tertentu atau problem khusus. Hasil belajar untuk level ini menekankan kreativitas yang didasarkan pada keterampilan yang sangat hebat.

Berikut ini diberikan beberapa contoh LO untuk ranah psikomotorik.

1. **Level persepsi**

- a. Mahasiswa akan mampu membedakan beberapa warna yang akan digunakan dalam lukisan minyak.
- b. Mahasiswa akan mampu mengenal sudut tempat bola (raket) melambung dari dinding sebelum mengayunkan raket.
- c. Mahasiswa akan mampu membedakan, dengan sentuhan tangan, empat tipe kain yang berbeda.

Apabila keterampilan persepsi dasar ini tidak ada atau tidak dipelajari, keterampilan-keterampilan yang didasarkan pada keterampilan ini tidak akan dapat dikuasai. Oleh karena itu, penting untuk mengecek bahwa keterampilan dasar ini sudah ada, jika belum ada maka harus dimasukkan dalam pembelajaran.

2. Level kesiapan

- a. Mahasiswa akan mampu menyusun langkah-langkah yang diperlukan untuk membuat kue dadar telur.
- b. Mahasiswa akan mampu memosisikan dirinya dalam menerima servis bola tenis.
- c. Mahasiswa akan menyatakan minatnya untuk meningkatkan kemampuannya untuk mengoperasikan mesin jahit.

Sebagaimana level pertama, level kedua ini masih berada pada tahap awal atau tahap dasar dari tipe belajar psikomotorik, tetapi merupakan hal penting untuk mencapai tahap yang lebih jauh. Oleh karena itu, penting sekali dipastikan bahwa mahasiswa telah menguasai tahap ini, sebelum meneruskan ketahap berikutnya.

3. Gerakan terbimbing

- a. Mahasiswa akan mampu mengikuti langkah instruktur dalam melakukan putaran paralel pada main ski turun bukit.
- b. Mahasiswa akan mampu memelihara kontak mata yang tepat dengan klien dengan cara menentukan respon kliennya.
- c. Mahasiswa akan mampu memasak saus anggur putih dengan cara mengikuti resep.

Level ketiga dari ranah psikomotorik ini dapat dilihat sebagai langkah pertama dalam mengembangkan suatu keterampilan. Mahasiswa mengikuti atau meniru bagian-bagian komponen

pertama dari tugas yang dengan sering latihan akan menjadi terbiasa.

4. Gerakan terbiasa

- a. Mahasiswa secara mandiri akan mampu menggunakan langkah *herringbone* dalam menaiki bukit pada *ski cross country*.
- b. Mahasiswa akan mampu menyuntikkan jarum pembuluh darah.
- c. Mahasiswa akan mampu mengamplas sepotong kayu untuk tingkat kehalusan yang sudah ditentukan sebelumnya.

Level dari tipe belajar psikomotorik biasanya menggambarkan tingkatan capaian yang dikehendaki, mahasiswa diharapkan secara mandiri dan cakap dapat melaksanakan tugas tertentu.

5. Gerakan kompleks

- a. Mahasiswa akan mampu melakukan langkah-langkah dasar tarian rakyat Amerika.
- b. Mahasiswa akan mampu menyiapkan dan menghidangkan tiga macam menu makan malam.
- c. Mahasiswa akan mampu mengoperasikan mesin penggilingan.

Sebagaimana diilustrasikan pada beberapa contoh yang diberikan. Pada tahap ini mahasiswa dapat melakukan tugas-tugas yang diberikan secara efisien yang melibatkan seperangkat komponen keterampilan. Keterampilan itu biasanya tersusun dalam suatu pola atau urutan gerakan atau aktivitas.

6. Level penyesuaian pola gerakan

- a. Mahasiswa akan mampu memainkan permainan golf.

- b. Mahasiswa akan mampu melakukan *cek-up* fisik pendahuluan terhadap pasien.
- c. Mahasiswa akan mampu melatih anjing untuk duduk, diam, dan kembali.

Pada level yang lebih maju, mahasiswa mampu memilih gerakan-gerakan atau keterampilan yang akan digunakan, berdasarkan gerakan yang mendahuluinya. Keterampilan-keterampilan itu memerlukan daftar keterampilan yang dikembangkan dengan baik serta pengetahuan tentang sikap keterampilan yang tepat digunakan.

7. Level kreativitas

- a. Mahasiswa akan mampu membuat kreasi terhadap kebiasaan tarian moden berdasarkan pada langkah-langkah yang sudah dipelajari terdahulu.
- b. Mahasiswa akan melahirkan satu seri pelatihan untuk membiasakan ayunan *backhand* atau *forehand* dalam permainan badminton.
- c. Mahasiswa akan mendemonstrasikan suatu teknik yang unik untuk berkomunikasi dengan anak-anak tunarungu.

Level ini setara dengan level-level yang tertinggi pada ranah kognitif dan afektif. Pada level ini mahasiswa telah menguasai secara sempurna komponen-komponen keterampilan sehingga dia mampu menciptakan dan mengkreasi dengan menggunakan kemampuan yang telah dipelajari.

b. Komponen Tujuan Pembelajaran

Prof. Dr. Atwi Sutardi dalam bukunya *Desai Instruksiona* mengemukakan empat komponen yang perlu diperhatikan dalam merumuskan formulasi tujuan pembelajaran, yaitu:

1. Audience
2. Behavior
3. Condition
4. Degree

i. Audience

yang dimaksudkan dengan *audiens* di sini ialah peserta didik atau partisipan pelatihan ketika merumuskan LO perlu diperhatikan dan keadaan peserta didik/training atau mahasiswa yang akan mengikuti pembelajaran, apakah pesertanya tingkat SLTP dan SLTA atau perguruan tinggi? jika pada tingkat perguruan tinggi, untuk semester berapa? pertanyaan lain yaitu apakah mayoritas pesertanya orang dewasa, dan lain-lain pernyataan terkait dengan keadaan peserta didik

ii. Behavior atau Kinerja

ada sebagian buku yang menggunakan istilah *behavior* tingkah laku dan ada juga yang menggunakan istilah *kinerjance* perilaku kedua istilah tersebut pada prinsipnya sama, yakni sama-sama dilambangkan dengan kata kerja yang menunjukkan perbuatan (action). Oleh karena itu, yang penting ialah memilih dan menentukan kata kerja operasional yang melambangkan tingkah laku dan perilaku yang akan dikuasai oleh mahasiswa setelah proses pembelajaran. Perubahan tingkat laku atau perilaku harus dapat diobservasi oleh orang lain serta dapat diukur dengan satu alat evaluasi. Apaun kata-kata kerja operasional, misalnya kata menyebutkan, menerjemahkan, menjawab, mengoperasikan, dan lain-lain. Pada akhir bab ini akan dimukakan secara lengkap kata-kata operasional tersebut

iii. kondisi (condition)

Condition atau kondisi ialah suatu keadaan yang menggambarkan batasan syarat yang digunakan dalam mengevaluasi (mengetes)

perubahan tingkat laku. Jadi rumusan LO harus mencantumkan kondisi tersebut, misalnya sebagai berikut:

- a. dengan diberikan gambar bunga mahasiswa akan mampu...
- b. dengan diberikan pulau kalimantan mahasiswa akan mampu...
- c. dengan menyaksikan pertunjukan tari, mahasiswa akan mampu...

iv. *Degree atau Standard*

Degree atau *standard* ialah gambaran kuantitas atau kualitas tingkat perubahan yang diharapkan akan dicapai oleh mahasiswa setelah selesai proses pembelajaran pada setiap unit atau pada akhir semester. Agar mendapat gambaran yang jelas tentang tingkatan perubahan tingkah laku tersebut, *degree* perlu dicantumkan pada rumusan LO. Contoh *degree* atau *standard* ialah:

- a. Paling sedikit 80%
- b. Minimal 3 dari 5 komponen

Pada sebagian pembelajara hanya menyebut tiga komponen saja, yaitu:

- a. Tingkah laku atau kinerja
- b. Kondisi
- c. Standar perilaku

Perlu juga dikemukakan di sini bahwa khusus untuk dua komponen yang terakhir (kondisi dan degree), tidak semua pakar pembelajaran sepakat tentang keharusan mencantumkannya pada rumusan pembelajaran. Norman E. Gronlund dari University of Illinois, dalam bukunya *How to Write and Use Instructional Objectives*, menjelaskan bahwa pencantuman dua komponen pada LO hanya berguna pada pembelajaran yang terprogram dan untuk testing penguasaan pada program pelatihan yang sederhana. Adapun

untuk pembelajaran biasa (reguler) dianggap kurang tepat atau tidak harus mencantumkan kedua komponen tersebut. Hal itu karena dinilai tidak praktis serta membatasi kebebasan dosen dalam menerapkan pembelajaran.

F. Beberapa Hal yang Perlu Diperhatikan dalam Perumusan LO

Ada beberapa kesalahan umum yang sering dilakukan oleh mereka yang merancang tujuan pembelajaran. Kesalahan tersebut ialah sebagai berikut:

1. Rumusan LO sering hanya berorientasi pada kinerja dosen, bukan kinerja mahasiswa, seperti:
 - a. meningkatkan kemampuan mahasiswa
 - b. menanamkan rasa simpati mahasiswa
2. rumusan LO sering hanya menunjukkan proses belajar, bukan hasil belajar mahasiswa, seperti:
 - a. memperoleh pengetahuan tentang teknik mengajar.
 - b. Mempelajari metodologi penulisan ilmiah.
3. Rumusan LO sering hanya merupakan daftar topik-topik pelajaran yang ada pada silabus, seperti:
 - a. Mempelajari Bahasa Indonesia sebagai media komunikasi
 - b. Menjelaskan pemakaian ejaan Bahasa Indonesia yang disempurnakan.
4. Rumusan LO sering berusaha menggabungkan lebih dari satu tipe belajar atau kinerja, seperti:
 - a. Mengetahui dan memahami prinsip-prinsip penulisan ilmiah
 - b. Memahami dan mengaplikasikan teknik penulisan ilmiah

Kriteria untuk merumuskan tujuan Pembelajaran adalah sebagai berikut:

1. Apakah tujuan tersebut dibuat berdasarkan kepada perilaku mahasiswa?
2. Apakah tujuan tersebut dapat dicapai?
3. Haruskah tujuan tersebut dicapai?
4. Dapatkah tujuan tersebut dicapai?
5. Dapatkah mahasiswa memahami harapan belajar tersebut hanya demata dengan tujuan?

Klasifikasi Kata Kerja untuk Taksonomi Bloom

1. Ranah Kognitif

Level	Kemampuan umum	Kata kerja operasional
Pengetahuan	Mengetahui istilah umum Mengetahui fakta khusus Mengetahui metode Mengetahui konsep dasar Mengetahui prinsip/aturan	Mendefinisikan, menggambarkan, menunjukkan, mengidentifikasi, memberi nama/label, menyusun daftar, memilih, menyatakan, membuat outline
Pemahaman	Memahami fakta-fakta Memahami prinsip-prinsip Menafsirkan bahan tertulis Menafsirkan chart dan grafik Menerjemahkan Memperkirakan akibat	Mengubah, mempertahankan, menjelaskan, memberikan contoh, meringkas, memprediksi, menyimpulkan, menyalin ulang, menggeneralisasi, memperlus
Penerapan	Menerapkan konsep dan prinsip pada situasi baru Memecahkan problem Mengkonstruksi chart dan grafik Menerapkan hukum dan teori ke dunia praktis Mendemostrasikan Penggunaan metode dan prosedur yang benar	Mengubah, menjumlah, mendemostrasikan, menemukan, memodifikasi, mengoperasikan, menyiapkan, menunjukkan, menggunakan, menghubungkan, menghasilkan, memprediksi

Analisis	Mengenali asumsi tersirat Mengenali kesalahan nalar Membedakan antara fakta dan penafsiran Menilai relepanasi data Menganalisis stuktur kerja (seni, musik, tulisan)	Memilah-milah, membuat diagram, menunjukkan perbedaan, menyimpulkan, memilih, membandingkan, membuat ilustrasi, meyisihkan, mengklasifikasi
Sintesis	Menyusun tema tulisan secara baik Menyampaikan pidato secara baik Menulis cerita pendek yang kreatif Menyusun (proposal, rencana kerja dan skema) Mengintegrasikan hasil pembelajaran dalam problem solving	Membuat kategorisasi, mengkombinasi, menghimpun, menyusun, merancang, menghasilkan, mengorganisasikan, memperbaiki, merekonstruksi, memodifikasi, menghubungkan
Evaluasi	Menetapkan konsistensi logis dari bahan tertulis Menetapkan kelayakan berdasarkan data Menetapkan nilai kerja berdasarkan kriteria internal Menetapkan nilai kerja berdasarkan standar eksternal yang ekselen	Membandingkan, menyimpulkan, mengontraskan, menjelaskan, menafsirkan, menghagai, mendukung, menjustifikasi, mengkritik, mendukung, menggambarkan, menyisihkan

2. Ranah Afektif

Level	Kemampuan umum	Kata kerja operasional
Penerimaan	Mendengarkan dengan perhatian Menunjukkan kesadaran tentang pentingnya belajar Menunjukkan sensitifitas pada problem sosial Menerima perbedaan ras dan kultur Mengikuti aktivitas belajar	Bertanya, memilih, menggambarkan, mengikuti, memberikan, menempatkan, menjawab, menunjukkan, duduk dengan tegak, menggunakan, memilah, memberi nama, mengidentifikasi, memegang

Partisipasi	memahami peraturan sekolah menyelesaikan tugas rumah berpartisipasi pada diskusi pelajaran melakukan secara sukarela menunjukkan minat menolong orang lain dengan senang	Menjawab, menolong, mendiskusikan, memberi salam, membantu, menyelenggarakan, melakukan pelatihan, membaca, menceritakan, memilih, menampilkan.
Penentuan sikap	mendemostrasikan keyakinan dalam proses demokrasi menghargai literatur yang baik menghargai peran sains dalam kehidupan menunjukkan perhatian terhadap kesejahteraan orang lain mendemostrasikan sikap problem solving mendemostrasikan komitmen terhadap perbaikan sosial	Menyempurnakan, menggambarkan, menjelaskan, mengikuti, mengambil inisiatif, membentuk, mengundang, bergabung, menyampaikan usul, membedakan, melaporkan, berbagi rasa, belajar, bekerja.
Organisasi	mengakui perlunya keseimbangan antara kebebasan dan tanggung jawab mengakui peran perencanaan yang sistematis dalam problem solving bertanggung jawab terhadap tindakan memformulasikan perencanaan hidup sesuai dengan kemampuan, minat, dan keyakinan	Menganut, mengatur, mengubah (berubah), mengkombinasikan, membandingkan, menyempurnakan, mempertahankan, menjelaskan, mengidentifikasi, menghubungkan, menyiapkan, mensistesisikan, mengorganisasikan, mengintegrasikan
Pembentukan pola hidup	menunjukkan kesadaran diri mendemostrasikan kerja mandiri menggunakan pendekatan objektif dalam problem solving memlihara kebiasaan hidup sehat menerapkan pola kerjasama dalam kegiatan kelompok	Bertindak, membedakan, menunjukkan, mempengaruhi, memodifikasi, melakukan, berlatih, menanyakan, merevisi, melayani, menyelesaikan (problem), menggunakan, memeriksa, mengusulkan

3. Ranah Psikomotorik

Level	Kemampuan umum	Kata kerja operasional
Persepsi	Mengenal kegagalan fungsi melalui suara mesin Menghubungkan musik dengan langkah tarian tertentu Menghubungkan rasa makanan dengan bumbu yang diperlukan	Memilih, menggambarkan, mendeteksi, membedakan, mengidentifikasi, mengisolasi, menghubungkan, memilah, memisahkan
Kesiapan	Mengetahui urutan langkah dalam memernis kayu Mendemonstrasikan posisi tubuh yang tepat untuk memukul bola Memperlihatkan hasrat untuk menyetik dengan efisien	Memulai, menjelaskan, menggerakkan, merespon, memberikan reaksi, mempertunjukkan, mengawali, meneruskan
Gerakan terbimbing	Melakukan ayunan pukulan golf sebagaimana didemonstrasikan Meniru, menentukan urutan yang terbaik untuk menyiapkan makanan	Menyusun, mempertunjukkan, memperbaiki, mengukur, mengikuti, memasang, membongkar, mengukur, membuat sket
Gerakan terbiasa	Menulis dengan lancar dan terang Mendemonstrasikan gerakan dansa yang sederhana Merangkai alat laboratorium	Daftar kata yang digunakan sama dengan daftar kata gerakan terbimbing
Gerakan kompleks	Berketerampilan secara lancar luwes, sempurna	Daftar kata yang digunakan sama dengan daftar kata gerakan terbimbing
Penyesuaian pada gerakan	Menyesuaikan permainan tenis untuk meng-counter serangan musuh Menyesuaikan diri	Mengadaptasi, merubah, mengatur ulang, merevisi, membuat variasi, mengorganisasi ulang
Kreatifitas	Menciptakan gerakan tarian Menciptakan komposisi musik Merancang sesuatu yang baru	Mengatur, mengkombinasikan, menyusun, mengonstruksi, merancang, mencipta

BAB EMPAT

MENETAPKAN STRATEGI

A. Pendahuluan

Setelah merumuskan tujuan pembelajaran, langkah berikutnya adalah memilih dan menentukan cara menyampaikan materi atau strategi pembelajaran yang tepat. Hal itu agar materi dapat disampaikan sesuai dengan selaras dengan tujuan yang telah ditetapkan. Tujuan pembelajaran itu sangat berkaitan erat dengan strategi atau metode pembelajaran. Oleh karena itu, penetapan strategi yang relevan merupakan suatu keharusan. Strategi pembelajaran yang tepat akan membina peserta didik (mahasiswa) untuk berfikir mandiri, kreatif dan sekaligus adaptif terhadap berbagai situasi yang terjadi dan yang mungkin terjadi. Penetapan strategi tidak tepat dapat berakibat fatal. Alih-alih mencapai tujuan pembelajaran, yang terjadi justru hal-hal yang kontraproduktif dan berlawanan dengan apa yang ingin dicapai, misalnya seorang dosen mengajar agar mahasiswa menjadi kreatif, tetapi dengan cara-cara otoriter dan kaku.

Pengetahuan dan teori-teori tentang bagaimana berlari yang baik tentu saja akan menambah pemahaman seseorang tentang hal-hal berlari. Akan tetapi, teori-teori tersebut tidak dapat membuat ia menjadi pelari yang baik apabila ia mencukupkan diri dengan teori itu saja. Untuk mencapai hasil yang optimal, ia harus mendapatkan kesempatan guna mengaplikasikan teori-teori tersebut dan berlatih berlari tahap demi tahap dengan perbaikan-perbaikan seperlunya. Hal yang sama juga berlaku untuk pembelajaran yang lain, seperti kemampuan berfikir, keterampilan bergaul, dan manajemen (Rieber dalam Rooijakkers, 1986:xxi).

Cara mengajar demikian bisa berlangsung apabila peserta didik secara leluasa dapat melatih kemampuannya dalam berbagai bentuk kegiatan. Proses pembelajaran yang berlangsung di dalam kelas harus membantu proses belajar peserta didik dan merangsang serta mendorong mereka untuk secara mandiri aktif melakukan sesuatu. Oleh karena itu, ketika mempersiapkan perkuliahan, dosen harus memikirkan cara agar mahasiswa memproses informasi yang disampaikan. Di sisi lain, dosen juga harus mempertimbangkan cara mengaitkan informasi yang disampaikan dengan pengetahuan yang sebelumnya telah dimiliki mahasiswa (*prior knowledge*). Dengan demikian, seluruh rangkaian proses pembelajaran mulai dari mendengar, beraktivitas, dan berdiskusi, diharapkan menjadi pengalaman yang berkesan kuat dan bermanfaat bagi mahasiswa.

Mempertimbangkan hal-hal penting di atas, dalam memilih dan menentukan strategi ini ada beberapa aspek yang harus diperhatikan, yaitu (1) apa sesungguhnya hakikat mengajar? (2) bagaimana mengajar di perguruan tinggi? (3) apa dan mengapa belajar aktif? (4) bagaimana cara kerja otak kita? (5) bagaimana gaya belajar mahasiswa? Dan (6) strategi pembelajaran apa saja yang dapat digunakan?

B. Hakikat Mengajar

Apa sebenarnya yang dimaksud dengan mengajar? Hampir dapat dipastikan bahwa setiap orang dapat menjaab pertanyaan itu karena setiap orang pernah belajar dan melihat orang lain mengajar. Boleh jadi, jawaban setiap orang akan berbeda yang bergantung pada pengalaman ketika belajar, baik secara formal maupun informal, dan pengetahuan masing-masing tentang kegiatan tersebut. Sebelum melangkah lebih jauh, luangkan waktu anda sesaat untuk menjawab, “Apa sebenarnya hakikat mengajar?

Proses belajar mengajar konvensional umumnya berlangsung satu arah yang merupakan proses transfer atau penyalinan pengetahuan, informasi, norma, nilai, dan lain-lainnya dari seorang guru atau dosen kepada peserta didik, murid, atau mahasiswa. Proses seperti itu dibangun di atas dasar anggapan bahwa siswa atau peserta didik ibarat bejana kosong atau kertas putih. Guru atau pengajarliah yang harus mengisi bejana tersebut atau menulis apapun di kertas putih tersebut. Sistem seperti ini disebut bank sytem (Surjadi, 1983). Proses belajar-mengajar dengan sistem itu dibangun oleh seperangkat asumsi berikut:

Pengajar (guru/dosen)	Peserta didik
Pintar, serba tahu	Bodoh, serba tidak tau
Mengajar	Diajar
Bertanya	Menjawab
Memerintah	Melakukan perintah

Cara pandang seperti ini kini mulai ditinggalkan seiring dengan munculnya kesadaran yang makin kuat di dunia pendidikan bahwa proses belajar-mengajar akan lebih efektif apabila peserta didik secara aktif berpartisipasi dalam proses tersebut. Dengan demikian, peserta didik akan mengalami, menghayati, dan menarik pelajaran dari pengalamannya itu, dan pada gilirannya hasil belajar akan merupakan bagian dari diri, perasaan, pemikiran, dan pengalamannya. Hasil belajar kemudian akan lebih melekat, dan tentu saja, dalam proses seperti itu peserta didik didorong dan dikondisikan untuk lebih kreatif.

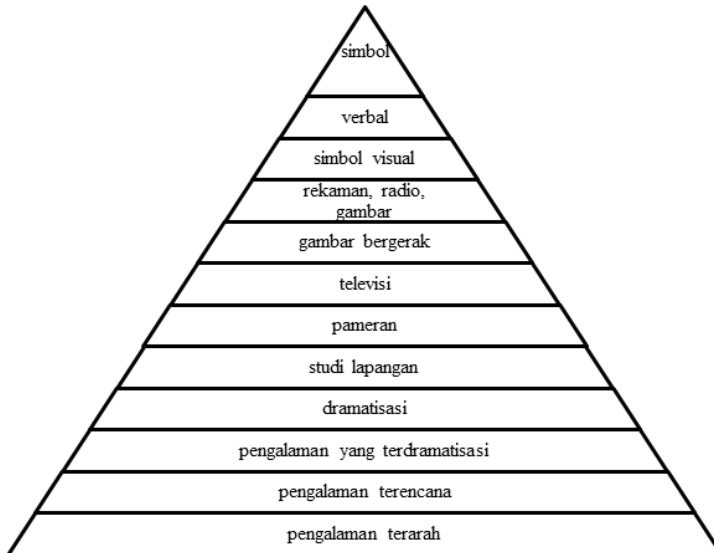
Kesadaran baru ini dianggap lebih manusiawi karena tidak lagi melihat siswa/mahasiswa, peserta didik atau warga belajar, sebagai bejana kosong atau kertas putih. Pandangan ini menganggap peserta didik atau warga belajar, terutama orang dewasa, sebagai manusia yang memiliki pengalaman, pengetahuan, perasaan, keyakinan, cita-cita, kesenangan dan keterampilan. Oleh karena itu, pengalaman mereka harus dihargai dan diangkat dalam proses

dan aktivitas pembelajaran di kelas. Hal ini juga berimplikasi terhadap perlunya strategi pembelajaran yang interaktif, baik antara mahasiswa dengan dosen maupun antarmahasiswa.

Kunci keberhasilan pendidikan, khususnya pendidikan orang dewasa, adalah keterlibatan penuh mereka sebagai warga belajar dalam proses pembelajaran. Keterlibatan yang dimaksud di sini adalah “pengalaman” keterlibatan seluruh potensi dari warga belajar, mulai dari telinga, mata, hingga aktivitas dan mengalami langsung. Secara spesifik John Dewey (dalam Cranton, 1992: 5-6) menyebutkan bahwa pengetahuan dan belajar diperoleh dari dan didasarkan pada pengalaman⁶ dan bahwa realitas didefinisikan melalui pengalaman dan tindakan. Oleh karena itu, Dewey berpendapat bahwa belajar merupakan proses yang berlangsung seumur hidup.

Senada dengan Dewey, Edgar Dale (1995: 125) menekankan perlunya pengalaman dengan memperkenalkan “kerucut pengalaman”. Dale meunjukkan bahwa potensi pengalaman belajar semakin besar ketika materi pembelajarannya disampaikan dengan lebih bervariasi. Ketika informasi disampaikan hanya dalam bentuk simbol-simbol verbal, potensi pengalaman belajar sangat kecil karena hanya mendengar saja. Akan tetapi ketika informasi yang disampaikan ditambah melalui simbol-simbol visual, gambar, film, demonstrasi, kunjungan lapangan, dan bahkan melalui berbagai aktivitas yang mengkondisikan warga belajar mengalami sesuatu secara terarah, potensi pengalaman belajar semakin tinggi.

6 Pengalaman tidak dapat digambarkan karena bukan sifat atau karakteristik. Ia adalah koleksi berbagai peristiwa, interaksi dan pemikiran yang terbentuk secara unik. Dalam pengalaman juga terkandung berbagai perilaku, gagasan dan perasaan.



Kerucut Pengalaman Edgar Dale

Dengan cara pembelajaran seperti itu mahasiswa akan mendapatkan hasil belajar yang optimal ketika dia mendapatkan pengalaman belajar yang kaya tentang satu konsep tertentu. Implikasinya, seorang dosen harus memulai pembelajaran dan perkuliahannya dengan hal-hal yang nyata, yakni yang sesuai dengan pengetahuan dan pengalaman mahasiswa. Kemudian, hal itu dilanjutkan ke aktivitas yang menuntut mahasiswa memahami materi pembelajaran yang abstrak.

Menurut Cranton (1992: 57) menggunakan pengalaman sebagai cara belajar yang diawali Dewey dan menggunakan pengalaman sebagai sumber belajar merupakan dua konsep fundamental dalam pendidikan orang dewasa. Kedua konsep ini menekankan pada bagaimana pengalaman berperan dalam mempengaruhi dan membentuk individu, dan tentu saja cara belajar individu tersebut. Pengalaman menjadi tidak ada artinya tanpa proses refleksi dan perenungan karena melalui refleksi inilah pengalaman dapat memberikan kontribusi terhadap proses

belajar lebih dari itu, refleksi tersebut menjadi unsur penting dalam belajar. Proses refleksi di sini mencakup hal-hal berikut, yakni mengangkat pengalaman, menggunakan ide-ide positif, dan keterlibatan perasaan, menguji dan membuang ide-ide atau perasaan yang menjadi hambatan belajar, dan mengevaluasi kembali pengalaman-pengalaman tersebut. Hasilnya kemudian adalah munculnya perspektif baru terhadap pengalaman tersebut, perubahan perilaku, dan rencana tindakan.

Berkaitan dengan ide tersebut, Mezirow (1990) secara khusus membangun dasar teoritis belajar transformatif (*transformatif learning*) yang digambarkan secara terinci. *Transformatif learning* adalah proses refleksi diri yang kritis, atau proses mempertanyakan asumsi-asumsi dan nilai-nilai yang membentuk dasar pandangan dunia. Nilai-nilai tersebut tidak harus diubah, tetapi di uji; dalam arti, sumber-sumber nilai tersebut diidentifikasi serta bisa diterima dan dijustifikasi atau direvisi atau mungkin ditolak.

Transformatif learning dapat terjadi sebagai akibat dari krisis kehidupan, seperti perubahan pekerjaan, pensiun, kematian pasangan hidup, pindah tempat, atau perceraian. Meskipun demikian, belajar transformatif dapat dibuat dengan interaksi yang menantang dengan orang lain, termasuk dosen, dengan berpartisipasi dalam latihan dan kegiatan yang didesain dengan baik dan dengan stimulasi dengan bahan bacaan dan bahan visual. Kita masih ingat tentang bagaimana seorang guru/dosen yang mengubah cara kita melihat dunia, satu kursus atau *workshop* yang memaksa kita berpikir kembali tentang sesuatu yang kita yakini atau sebuah buku atau film yang sangat berpengaruh mendalam dan lama.

Untuk lebih jelasnya, dapat dilihat pada skema model pengolahan informasi dari Gage (1991: 273-325). Pada skema tersebut tampak bahwa proses diawali dengan seorang mahasiswa yang memiliki sistem nilai dan serangkaian asumsi yang membentuk pandangan hidupnya. Dia eksis dalam satu

konteks sosial yang sedikit banyak memberikan kontribusi atau memperkuat perspektifnya. Individu tersebut boleh jadi berada dalam sebuah lingkungan belajar, baik formal maupun nonformal. Proses transformasi bisa didorong oleh orang, peristiwa, atau berbagai perubahan konteks yang menantang asumsi-asumsi dasar yang diyakini mahasiswa.

Dalam istilah Mezirow, itulah dilema yang membingungkan, yakni sebuah situasi yang ketika pandangan kita tidak sesuai dengan kenyataan. Mezirow menyajikan sebuah contoh tentang seorang perempuan yang menemukan wanita lain yang mengikuti kuliah sore yang tidak segera pulang untuk memasak bagi suaminya, seperti yang biasa ia lakukan. Hal itu tentu saja menantang asumsi-asumsi perempuan tersebut. Tatanga lain yang berbeda bisa juga ditemui oleh siapa pun (para pendidik, manajer, dan lain-lain) kapanpun dan dimanapun. Apabila tantangan tersebut cukup kuat, seorang individu akan memulai tahap refleksi. Meskipun demikian, harus diingat bahwa tantangan tersebut boleh jadi berlalu begitu saja karena asumsi-asumsi dan nilai-nilai yang dipegang ternyata benar, atau kemungkinan lain yang bersangkutan bersikap menutup diri.

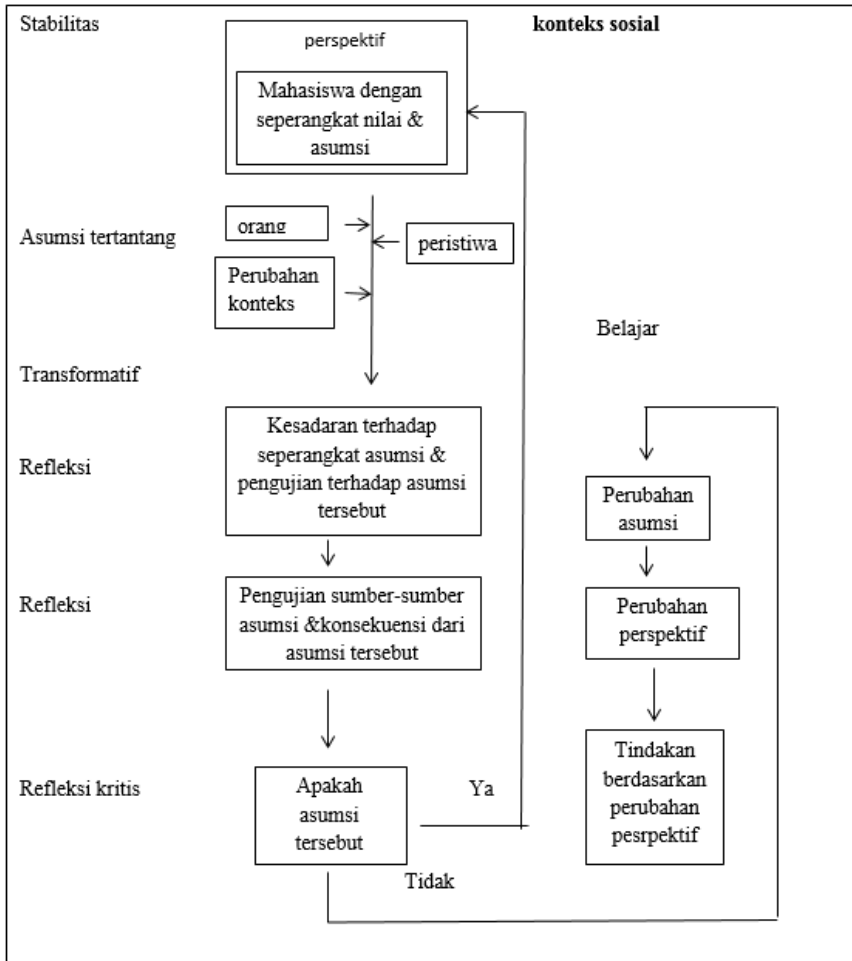
Proses refleksi dimulai dengan satu kesadaran baru mengenai asumsi-asumsi yang dipertanyakan tersebut, mulai dari ungkapan sederhana, “wah, itu tidak pernah terpikirkan”, hingga krisis kehidupan seseorang. Kesadaran itu mungkin diikuti oleh pengujian terhadap asumsi-asumsi tersebut atau embbaut asumsi tersebut menjadi eksplisit memikirkan dan merenungkan asumsi-asumsi tersebut.

Kalau proses ini dikembangkan oleh seorang pendidik atau kalau seorang mahasiswa memiliki keterampilan self analysis, tahap berikutnya adalah menguji sumber-sumber dan konsekuensi dari asumsi-asumsi tersebut. Mengapa saya berpikir tentang sesuatu? Dari mana pandangan ini berasal? Apakah hal itu saya pelajari di sekolah? Apakah orang tua yang mengajarkan? Apakah

dari pengalaman sebelumnya? Kemudian, konsekuensi-konsekuensi asumsi tersebut mulai dipertimbangkan. Apa yang akan terjadi apabila saya terus meyakini asumsi tersebut? Apakah saya akan mampu menyelesaikan situasi baru kalau saya terus meyakini asumsi tersebut?

Refleksi seperti ini secara alamiah akan mendorong kita mempertimbangkan valid tidaknya berbagai asumsi tersebut. Mempertanyakan asumsi-asumsi yang diterima sebelumnya merupakan proses refleksi kritis. Ketika seorang individu mempertanyakan asumsinya sendiri disebut refleksi diri kritis (*critical self-reaction*). Dari proses tersebut seorang individu mungkin akan menyimpulkan bahwa asumsi-asumsi tersebut valid kembali ke stabilitas. Hal itu dapat terjadi ketika seseorang belum siap berubah, atau mungkin juga asumsi tersebut lolos dari pengujian.

PROSES BELAJAR TRANSFORMATIF



Asumsi yang dianggap tidak valid mungkin akan direvisi atau diganti, dengan *transformative learning* perubahan asumsi akan membawa perubahan perspektif individu, cara memandang dunia. Tidak bisa dihindari bahwa perubahan perspektif akan mendorong perubahan tindakan. Perempuan yang ikut kuliah sore

hari mungkin akan pulang ke rumah dan menolak untuk memasak makan malam pada malam berikutnya. Begitu juga pendidikan, manajer, dan lain-lain, akan melakukan perubahan tindakan dan aksi sebagai akibat perubahan perspektif.

Pentingnya pengalaman termasuk di dalamnya tindakan, gagasan dan perasaan dalam proses pembelajaran orang dewasa secara implisit mendorong kita untuk melihat secara jelas dan spesifik tentang bagaimana sebenarnya pengajaran di perguruan tinggi.

C. Mengajar di Perguruan Tinggi

Setiap dosen memiliki pengalaman dan pemahaman yang berbeda tentang hakikat mengajar. Penelitian yang dilakukan oleh Margaret Balla, Gloria Dall'Alba, dan Elaine Martin di Melbourne, Australia, dan John Biggs di Hongkong dengan mewawancarai para dosen menggambarkan belajar-mengajar dalam disiplin mereka. Dalam studi tersebut, setidaknya memunculkan tiga cara memahami peran dosen di perguruan tinggi. Setiap cara itu memiliki implikasi terhadap bagaimana seharusnya mahasiswa belajar.

1. Mengajar adalah menyampaikan

Sebagian besar dosen, baik secara eksplisit maupun implisit mendefinisikan tugas mengajar adalah menyampaikan materi yang otoritatif atau mendemonstrasikan prosedur-prosedur. Pengetahuan yang akan disampaikan kepada mahasiswa pada tingkat ini dipandang sebagai sesuatu yang tidak problematik, berlawanan dengan pengetahuan yang dibangun dalam dunia penelitian dan kajian yang lebih tinggi, seperti S2 atau S3. Materi perkuliahan dianggap sebagai materi *sui generatis* dan pandangan seperti ini harus ditanamkan kepada mahasiswa. Cerita mengenai hal itu banyak berkembang di berbagai perguruan tinggi. Beberapa

penelitian bahkan memperkuat diefinisi fungsi-fungsi kunci pendidikan tinggi dari segi penyampaian budaya dan pengajaran keterampilan. Metode pengajaran teradisional merupakan representasi terbesar dari sebuah pandangan tentang mengajar yang diambil dari anggapan bahwa dosen adalah sumber informasi yang tidak terdistorsi, sedangkan mahasiswa adalah penerima yang pasif dari kearifan seorang pembicara tunggal.

Teori ini juga memiliki versi yang lebih modern, yakni pandangan bahwa adalah masalah mendasar dari pengajaran di perguruan tinggi menyatu dengan jumlah informasi yang akan disampaikan. Masalah itu dapat dipecahkan dengan upaya-upaya teknis yang didesain untuk dapat menyampaikan informasi lebih banyak dan lebih cepat. (beberapa diantaranya adalah belajar dengan bantuan komputer, *computer assisted learning* (CAL) atau presentasi video yang canggih).

Cara mengajar terhadap mengajar seperti itu telah teridentifikasi dalam beberapa kajian mengenai dosen-dosen yang sedang mengikuti pelatihan. Kajian ini memfokuskan pada apa yang dilakukan oleh dosen terhadap mahasiswa. Peran dosen dipandang sebagai mengkomunikasikan pengetahuan dengan lancar. Oleh karena itu, seorang dosen haruslah ahli dalam bidang ilmunya. Pengetahuan mengenai materi perkuliahan dan pengetahuan mengenai teknik-teknik mengajarkannya diyakini terpisah satu dengan yang lain. Teori tersebut juga menunjukkan beberapa keterkaitan dengan keterlibatan superfisial dan materi yang melambangkan pendekatan permukaan. Dengan demikian, belajar akan terjadi sama lamanya dengan sejumlah informasi yang dijelaskan kepada mahasiswa.

Dosen yang konsisten dengan teori mengajar seperti itu akan menumpahkan kegagalan belajar kepada mahasiswa. Dosen-dosen tersebut mengonseptualisasikan hubungan antara apa yang dilakukan oleh dosen dengan apa yang dilakukan oleh mahasiswa sebagai sesuatu yang secara intrinsik tidak bermasalah, satu model

input-output yang bekerja secara tersembunyi. Teori mereka itu tidak dapat secara tepat menjelaskan mengapa mahasiswa tidak belajar apapun setelah proses pengajaran berlangsung. Kadang-kadang kita mendengar dosen berkata ketika mahasiswa tidak tahu apa-apa setelah beberapa kali pertemuan, “bukankah kamu tidak hadir pada kuliah minggu lalu?”

Ada juga anggapan para dosen yang percaya terhadap keberadaan mahasiswa pintar dan mahasiswa lemah, yang menganggap bahwa kualitas belajar mahasiswa ditentukan oleh kemampuan dan kepribadian dan tidak bisa diubah melalui pengajaran. Mahasiswa yang lemah disebabkan oleh kemalasan dan ketidakkemauan untuk mempelajari suatu topik tertentu, ketidakmampuan untuk menyerap materi baru, dan lemahnya persiapan pada awal pendidikan. Teori ini secara tidak langsung mengatakan bahwa semua masalah belajar-mengajar berasal dari luar dosen, program studi, atau universitas. Meningkatkan standar masuk perguruan tinggi merupakan solusi terhadap masalah lemahnya mahasiswa, selain solusi teknologi yang telah disebut di depan.

2. Mengajar adalah Mengorganisir Aktivitas Mahasiswa

Dalam teori ini fokus perhatian bergeser dari dosen ke mahasiswa. Mengajar dipandang sebagai pengawasan (supervisi) proses yang melibatkan artikulasi teknik-teknik yang didesain untuk menjamin mahasiswa belajar. Penguasaan materi yang otoritatif, yang begitu penting pada teori pertama, hanya menjadi latar belakang (*back ground*)

Belajar dilihat sebagai masalah yang membingungkan. Bagaimana mungkin yang ideal diterjemahkan ke dalam kenyataan? Keaktifan mahasiswa dalam kegiatan belajar dianggap sebagai obat mujarab. Diasumsikan bahwa ada seperangkat aturan tertentu yang mungkin dapat diaplikasikan secara sempurna untuk membuat mereka belajar. Hal ini mengimplikasikan bahwa

mahasiswa harus belajar secara enerjik. Metode yang mungkin tercakupi adalah cara-cara memotivasi mahasiswa sehingga mereka berda dalam kerangka psikologis yang benar untuk belajar materi yang menjemukan; pendekatan *reward and punishment* yang sederhana dalam penilaian (“kalau kamu tidak belajar, kamu tidak lulus”). Teknik mempromosikan diskusi di kelas dan proses yang menuntut mahasiswa untuk mengaitkan pengetahuan teoritis dengan pengalaman mereka, seperti bentuk-bentuk belajar eksperiensial (*experiential learning*).

Menurut teori ini mengajar tidak lagi hanya berkaitan dengan penyampaian materi. Mengajar juga menyangut mahasiswa. Yang terutama, mengajar adalah membuat mahasiswa sibuk menggunakan seperangkat prosedur yang efisien. Terori tersebut meruapakan salah satu upaya untuk memperbaharui pengajaran di perguruan tinggi dan meningkatkan kemampuan dosen. Dosen sering mengeluh karena mereka merasa kurang memiliki keterampilan untuk membantu mahasiswa lebih mampu, tetapi pada saat yang sama mereka menginginkan seperangkat metode yang aman dan teruji. Meningkatkan mutu pengajaran menurut pandangan ini adalah menambah daftar strategi mengajar, bukan mengubah pemahaman dan cara pandang dosennya. Mempelajari teknik mengajar, menurut teori tersebut, merupakan dasar cukup untuk meningkatkan pengajaran. Kalau kita belajar melakukan sesuatu, diasumsikan bahwa kita belajar tentang bagaimana untuk merenung (merefleksi) tentang apa yang kita kerjakan dan untuk mengaplikasikan pengetahuan baru kita dalam situasi-situasi yang baru secara alamiah.

Kajian teori tersebut dengan belajar mahasiswa adalah bahwa terdapat kondisi-kondisi tertentu yang menjamin proses belajar. Kalau proses belajar tidak terjadi, kesalahan tidak hanya tertumpah pada mahasiswa, tetapi juga pada aspek-aspek di luar mahasiswa.

3. Mengajar adalah Membuat Mahasiswa Belajar

Teori berikut ini adalah melihat bahwa mengajar dan belajar sebagai dua sisi yang tidak terpisahkan dari sebuah koin. Mengajar, mahasiswa, dan materi yang akan dipelajari terkait satu dengan yang lain oleh sebuah sistem atau kerangka. Mengajar dipahami sebagai sebuah proses kerja sama dengan mahasiswa untuk membantu mengubah pemahaman mereka. Dengan kata lain, mengajar adalah membantu mahasiswa belajar. Mengajar menyangkut upaya menemukan kesalahpahaman mahasiswa, mendorong perubahan, dan menciptakan situasi atau konteks belajar yang dapat mendorong mahasiswa agar secara aktif bergelut dengan materi perkuliahan. Teori ini sangat peduli dengan materi yang harus dipelajari oleh mahasiswa dan hubungannya dengan bagaimana seharusnya materi tersebut diajarkan. Materi yang diajarkan dan masalah mahasiswa yang dihadapi mahasiswa dalam mempelajari materi tersebut menentukan metode pengajaran yang akan digunakan.

Peran dosen menurut teori ini sangat berbeda dengan kedua teori sebelumnya karena berdasarkan pada epistemologi yang berbeda pula. Pengetahuan materi perkuliahan secara aktif dibentuk dan dibangun oleh mahasiswa sendiri. Sifat dasar proses perolehan pengetahuan tidak berbeda apakah hanya sekedar mempelajari fakta atau perdebatan rumit satu topik tertentu. Belajar adalah proses mengaplikasikan dan memodifikasikan ide yang dimiliki seseorang. Belajar adalah sesuatu yang dilakukan oleh mahasiswa. Bukan sesuatu yang dilakukan kepada mahasiswa. Seluruh pengetahuan adalah baru dan membutuhkan pengodean, dan semua fakta harus diinterpretasikan secara imajinatif. Mengajar bukanlah masalah hasil yang diketahui di otak, melainkan bagaimana membuat mahasiswa berpartisipasi dalam proses yang memungkinkan berdirinya sebuah bangunan pengetahuan. Kita mengajar bukan untuk membuat perpustakaan hidup tentang satu materi tertentu, tetapi untuk membuat mahasiswa berpikir secara

matematis, untuk berpikir sebagaimana seorang sejarawan, untuk terlibat dalam proses perolehan pengetahuan. Mengetahui sesuatu merupakan sebuah proses, bukan sebuah produk (Bruner, 1966:72).

Peningkatan mutu pengajaran merupakan bagian penting dari teori tersebut karena mengungkapkan gagasan bahwa mengajar adalah aktivitas yang spekulatif dan reflektif. Mengajar menurut teori itu, berarti mendengarkan mahasiswa dan dosen-dosen lain dalam upaya agar mengajar lebih baik lagi. Peningkatan keterampilan yang terus menerus, antara lain melalui, (1) peningkatan pengetahuan profesional yang rinci yang menjadi bagian penting menurut perspektif ini, (2) kejadian-kejadian yang membingungkan melahirkan tindakan-tindakan yang membawa pada pemahaman ulang tentang kejadian-kejadian tersebut, dan (3) pemahaman dosen mengenai kebutuhan untuk mengidentifikasi berbagai hambatan kritis dalam belajar mahasiswa dalam mempelajari topik-topik tertentu serta memberikan perhatian khusus pada kurikulum.

Tiga hal di atas menyiratkan satu sikap tertentu terhadap prinsip-prinsip pendidikan dan penelitian. Kalau teori pertama secara tipikal menganggap semua itu terpisah dari duni nyata ruangan kelas dan strategi mengajar, teori ketiga melihat satu komplementaris antara pengajaran dan pemikiran kependidikan. Dosen yang bekerja dengan perspektif ini tertarik pada belajar dari keragaman sumber-sumber mengenai bagaimana mereka bisa meningkatkan pengajaran mereka (lihat Marton dan Ramsden, 1988).

Dosen yang mengikuti teori-teori tersebut akan menyadari bahwa kurikulum mereka harus mengandung cara-cara berbeda dalam mendorong mahasiswa untuk belajar dan berisi urutan materi yang berbeda. Dengan demikian, perbedaan individual di antara mahasiswa dapat disesuaikan dengan tujuan umum, yakni membantu semua mahasiswa untuk mengubah pemahaman

mereka. Pandangan yang sama tentang proses pembelajaran mahasiswa kemudian menjadi jelas, yaitu terdapat keadaan-keadaan yang menyenangkan untuk terjadinya proses pembelajaran. Akan tetapi, hal itu harus tetap ditafsirkan ulang secara aktif agar sesuai dengan keadaan, mahasiswa, dan materi tertentu. Dengan kata lain, mengajar dilihat sebagai kegiatan yang terkait konteks (context related), tidak pasti, dan dapat ditingkatkan secara terus-menerus. Berbeda dengan teori kedua, pandangan ini menolak anggapan bahwa pasti ada satu solusi, satu aturan sempurna, yang akan menjamin proses pembelajaran.

Teori-teori tersebut secara umum menyajikan satu struktur yang progresif sekaligus hierarkis. Dengan demikian, teori pertama menganggap bahwa penguasaan materi dan presentasi yang fasih merupakan syarat pengajaran yang baik. Teori kedua melengkapi teori pertama, yakni dengan keterampilan tambahan memfokuskan, terutama pada aktivitas mahasiswa dan penguasaan strategi pengajaran. Semetaar itu, teori ketiga mensyaratkan semua kemampuan di atas dan mengembangkan pemahaman terhadap pengajaran sehingga menyatu dalam penguasaan materi, sekaligus dalam cara penyampaian. Dengan demikian, ketiga teori itu memberikan dasar pertimbangan dan rasionalisasi dalam pemilihan serta penentuan dan penggunaan strategi pembelajaran yang akan digunakan.

Pemahaman terhadap berbagai pandangan dan teori tentang mengajar di atas menyadarkan pada kita tentang perlunya suatu proses pembelajaran yang mendorong siswa untuk belajar secara aktif. Berikut ini akan dibahas tentang berbagai aspek mengenai belajar aktif.

4. Belajar Aktif

Apa yang anda pikirkan ketika mendengar istilah “belajar aktif”? banyak orang berpikir bahwa belajar aktif adalah membuat peserta beraktivitas, bergerak, dan melakukan sesuatu dengan

aktif. Salah satu indikator pentingnya belajar aktif adalah situasi kelas yang ramai bergerumuk, sementara guru lebih santai. Hal ini bisa dipahami kita telah lama mengenal istilah cara belajar siswa aktif (CBSA) yang kemudian sering disalah artikan, bahkan di Bandung dipelesetkan menjadi *cul budak sinah anteng* “biarkan nak asyik bermain”⁷ mungkin juga anda berpikir bahwa belajar aktif itu bukan aktif secara fisik, melainkan berpikir aktif menggunakan otak.

Sebelum melacak lebih jauh tentang apa dan bagaimana belajar aktif, luangkan waktu sejenak untuk mengisi kolom-kolom dibawah ini. Hal itu akan membantu anda untuk mendapatkan wawasan belajar aktif sebagai lawan dari belajar pasif.

Ciri-ciri belajar pasif	Belajar pasif tepat untuk:

Ciri-ciri belajar aktif	Belajar aktif tepat untuk:

Dari *brain storming* di atas anda dapat menarik aspek-aspek penting yang membedakan antara belajar aktif dan belajar pasif. Dalam *Quantum Learning*, Bobbi de Porter menyimpulkan hakikat perbedaan belajar aktif dengan belajar pasif sebagai berikut:

⁷ Hampir disetiap daerah memiliki makna yang dipelesetkan dalam bahasa daerah masing-masing.

Belajar aktif	Belajar pasif
<ul style="list-style-type: none"> • Belajar dari apa saja dari setiap situasi 	<ul style="list-style-type: none"> • Tidak dapat melihat adanya potensi belajar
<ul style="list-style-type: none"> • Menggunakan apa yang dipelajari untuk keuntungan anda 	<ul style="list-style-type: none"> • Mengabaikan kesempatan untuk berkembang dari suatu pengalaman belajar
<ul style="list-style-type: none"> • Mengupayakan agar segalanya terlaksana 	<ul style="list-style-type: none"> • Membiarkan segalanya terjadi
<ul style="list-style-type: none"> • Bersandar pada kehidupan 	<ul style="list-style-type: none"> • Menarik diri dari kehidupan

Dalam *Active Learning, 101 Strategies to Teach Any Subject*, Mel Silberman mengawali tulisannya dengan mengutip kata-kata bijak konfusius, seorang filosof Cina yang hidup lebih dari 2400 tahun lalu.

“Apa yang saya dengar saya lupa.

Apa yang saya lihat saya ingat.

Apa yang saya kerjakan saya paham.”

Ungkapan filosof itu dikembangkannya menjadi apa yang disebut dengan *active learning credo*:

“Apa yang saya dengar saya lupa.

Apa yang saya dengar dan lihat saya ingat sedikit.

Apa yang saya dengar, lihat, dan saya tanyakan, atau diskusikan saya mulai paham.

Apa yang saya dengar, lihat, diskusikan, dan saya kerjakan, saya peroleh pengetahuan dan keterampilan.

Apa yang saya ajarkan pada orang lain saya kuasai”.⁸

Secara implisit Mel Silberman ingin menunjukkan bahwa belajar lebih bermakna dan bermanfaat apabila mahasiswa menggunakan semua alat indra, mulai dari telinga, mata sekaligus berpikir mengolah informasi dan ditambah dengan mengerjakan

⁸ Mel Silberman, *Active Learning, 101 Strategies to Teach Any Subject*. Boston: Allyn and Bacon, 1996.

sesuatu. Dengan mendengarkan saja, kita tidak dapat mengingat banyak dan akan mudah lupa.

Ada banyak alasan mengapa orang cenderung lupa terhadap apa yang mereka dengar. Salah satu alasan yang paling menarik adalah berkaitan dengan jumlah kata yang diucapkan oleh seorang dosen dan kemampuan mendengar mahasiswa. Sebagian besar dosen rata-rata mengucapkan kurang lebih antara 100 sampai 200 kata per menit. Jumlah kata yang didengar oleh mahasiswa sangat tergantung pada bagaimana cara ia mendengar. Kalau ia mendengarkan dengan penuh konsentrasi, mahasiswa mungkin dapat mendengarkan sekitar 50 sampai 100 kata dalam setiap menitnya, atau setengahnya dari yang dikatakan oleh dosen. Hal itu disebabkan oleh mereka berpikir keras sambil mendengar. Oleh karena itu, mahasiswa akan merasa kesulitan mendengar kuliah dari dosen yang banyak bicara, apalagi berbicara dengan tempo yang cepat.

Kemungkinan lain mahasiswa tidak mendengar dengan penuh konsentrasi karena keterbatasan kemampuan manusia untuk berkonsentrasi secara terus-menerus dalam jangka waktu tertentu walaupun materi yang disampaikan menarik. Ketika mendengarkan seorang dosen yang berbicara dengan tempo yang lambat, sangat mungkin mahasiswa akan merasa bosan dan jenuh, dan pikirkan mereka mulai menerawang kemana-mana.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa di dalam perkuliahan yang menggunakan metode ceramah, mahasiswa mampu berkonsentrasi penuh sekitar 60% dari waktu yang ada (Pollio, 1984). Penelitian Hartley dan Davies mengenai metode ceramah menunjukkan bahwa perhatian mahasiswa meningkat sampai pada 10 menit pertama perkuliahan, dan menurun setelah itu. Mahasiswa mampu mengingat 70% informasi yang disampaikan oleh dosen pada 10 menit pertama, tetapi pada 10 menit terakhir mereka hanya mampu mengingat 20% dari materi yang disampaikan (McKeachie, 1986: 56). Oleh karena itu, tidak

mengherankan apabila mahasiswa (dalam sebuah kelas yang selalu menggunakan metode ceramah) hanya mengetahui 8% lebih dari kelompok kontrol yang sama sekali tidak pernah mengambil mata kuliah tersebut (Rickard et al., 1988). Studi lain menunjukkan bahwa kuliah dalam bentuk ceramah terus menerus menimbulkan beberapa masalah berikut:

1. Perhatian mahasiswa berkurang seiring dengan berlalunya waktu.
2. Hanya menarik dan cocok bagi mahasiswa auditorial.
3. Cenderung mendorong belajar tingkat rendah yang hanya menyajikan informasi factual.
4. Menimbulkan asumsi bahwa semua mahasiswa membutuhkan informasi yang sama pada tempat yang sama.
5. Mahasiswa cenderung tidak menyukai metode ceramah (Johnson, Johnson & Smith, 1991).

Dengan menggunakan alat bantu visual, seperti gambar, poster dan skema dalam perkuliahan akan meningkatkan daya serap dari 14 sampai 38% (Pike, 1989). Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa terjadi peningkatan 20% apabila mengajar kosakata (vocabulary) dengan menggunakan alat bantu visual. Penggunaan alat bantu visual itu juga ternyata mengurangi waktu yang dipergunakan untuk memperjelas presentasi konsep secara verbal hingga 40%. Tentu saja sebuah gambar tidak menjelaskan segala-galanya, tetapi terbukti bahwa penggunaan alat visual tiga kali lebih efektif dari hanya sekedar kata-kata.

Karena mangajar menyangkut dua dimensi (pendengaran dan penglihatan), pesan yang disampaikan hendaknya diperkuat dengan dua ssitem penyampaian. Meskipun demikian, sebagai mahasiswa lebih meyenangi satu bentuk penyampaian dibandingkan dengan bentuk yang lain. Dengan menggunakan keduanya kita memiliki kesempatan yang lebih besar untuk memnuhi kebutuhan

mahasiswa. Akan tetapi, dengan hanya mendengar atau melihat tidak berarti proses belajar telah sempurna.

Untuk lebih memahami bagaimana cara mahasiswa menyerap informasi dengan lebih mudah, para ahli pendidikan telah memperkenalkan tiga bentuk cara mudah seseorang dalam menyerap informasi atau modalitas, yakni visual, auditorial, dan kinestetik (DePorter, 1999: 110-145). Meskipun sebagian besar orang memiliki potensi untuk memberdayakan ketiga modalitas tersebut, menurut Blander dan Grinder (1981:44), hampir setiap orang memiliki kecenderungan utama terhadap salah satu modalitas belajar yang berperan sebagai filter dalam pembelajaran dan pemrosesan komunikasi. Meskipun demikian, seperti kata Morkova (1992), setiap orang dapat memanfaatkan kombinasi modalitas tertentu yang masing-masing memiliki kelebihan dan kekurangannya yang bersifat alamiah.

Mahasiswa dengan modalitas visual akan belajar lebih baik dengan melihat orang lain melakukan sesuatu atau melihat gambar-gambar yang mereka pelajari. Biasanya, mereka menyukai penyajian informasi yang tersusun dengan baik. Mereka berorientasi pada teks dan lebih suka belajar melalui membaca daripada dibacakan (mendengar). Mereka lebih senang menuliskan apa yang dikatakan dosen. Karena lebih mengingat apa yang dilihat, mereka membutuhkan gambaran dan tujuan menyeluruh dan menangkap detail dari apa yang dipelajari. Di dalam kelas, mahasiswa seperti itu pada umumnya bersifat pendiam dan tidak merasa terganggu oleh keributan.

Berbeda dengan mahasiswa visual, mahasiswa dengan modalitas auditorial tidak tertarik untuk melihat apa yang dilakukan oleh dosen atau untuk mencatat. Mereka sangat mengandalkan kemampuan pendengarannya untuk belajar dan mengingat. Oleh karena itu, perhatian mereka akan sangat mudah terganggu kalau ada sedikit keributan. Biasanya, mereka berbicara dengan pola berirama dan menggerakkan bibir atau bersuara

ketika membaca atau bekerja. Mereka senang berdialog, baik secara internal maupun eksternal. Dan karena itulah selama di kelas mereka banyak berbicara dan memberikan kontribusi dalam kegiatan belajar-mengajar.

Sementara itu, mahasiswa dengan modalitas kinestetik⁹ belajar lebih mudah dan efektif melalui keterlibatan langsung dalam aktivitas, baik dengan sentuhan, gerakan, melakukan, mengalami, maupun mencoba-coba sesuatu. Mereka cenderung menanggapi sesuatu secara fisik dan karena itulah tampak impulsif dan kurang sabar. Untuk mengingat dan menghafal informasi, biasanya mereka mengasosiasikan fakta dengan gerakan. Pendekatan mereka terhadap belajar mungkin tampak serampangan. Selama di kelas mereka mungkin kelihatan gugup dan tidak dapat diam kecuali apabila mereka diberi kesempatan untuk bergerak dan melakukan sesuatu.

Pemahaman mengenai modalitas ini mendorong dosen untuk selalu sadar bahwa proses pembelajaran harus membedakan seluruh modalitas belajar mahasiswa. Implikasinya tentu saja akan tampak mulai dari persiapan dan perencanaan pengajaran, proses pembelajaran, sampai pada evaluasinya. Dosen kemudian harus mampu mengkondisikan mahasiswa untuk belajar secara aktif dengan tidak hanya menekankan pada salah satu dari tiga modalitas tersebut. Dengan demikian, dosen harus mengupayakan agar seluruh modalitas yang pasti dimiliki oleh setiap mahasiswa tersentuh oleh cara mengajar yang digunakan.

Sampai di sini kita mengenal beberapa aspek yang berkaitan dengan belajar aktif. Selanjutnya, untuk lebih memahami alasan mengapa belajar aktif, akan kita lihat bagaimana cara otak kita memproses informasi.

9 Istilah lain untuk kinestetik ini adalah haptik, dari kata Yunani yang berarti gerak bersama. Lihat *The Learning Revolution: To Change the Way the World Learns* karya Gordon Dryden dan Dr. Jeannette Vos terbitan The Learning Web, Selandia Baru, 1999. Buku itu telah dialihbahasakan dan diterbitkan oleh Mizan dengan judul *Revolusi cara Belajar*, 2000.

D. Cara Kerja Otak

Bagaimana sebenarnya cara otak mengolah informasi yang diterima? Apakah setiap informasi yang disampaikan dosen secara otomatis masuk ke otak mahasiswa? Otak mahasiswa tidaklah seperti sebuah “gelas kosong” yang siap diisi air informasi, pengetahuan dari “teko”, otak juga tidak seperti tape recorder atau video recorder yang mampu merekam seluruh informasi yang masuk secara otomatis. Otak tidak langsung menerima informasi yang masuk, tetapi melewati serangkaian proses. Misalnya, otak kita mempertanyakan hal-hal berikut:

1. Pernahkan saya mendengar atau melihat informasi tersebut sebelumnya?
2. Di (kelompok) mana informasi ini saya simpan?
3. Apa yang bisa saya lakukan dengan informasi tersebut?
4. Samakah informasi itu dengan informasi yang saya terima kemarin, bulan atau tahun lalu?

Menurut pandangan mutakhir tentang pengolahan informasi kognitif, otak manusia dianggap sebagai sebuah prosesor informasi yang dalam banyak hal sama dengan komputer. Ketika terjadi proses belajar, informasi adalah input dari lingkungan yang diproses dan disimpan dalam ingatan serta output dalam bentuk beberapa kemampuan yang dipelajari. Dari banyak pakar yang membahas model pengolahan informasi, sebagian besar model pengolahan informasi dapat ditelusuri dari Atkinson dan Shiffrin (1968) yang mengajukan multiwadah dan multistap teori ingatan.

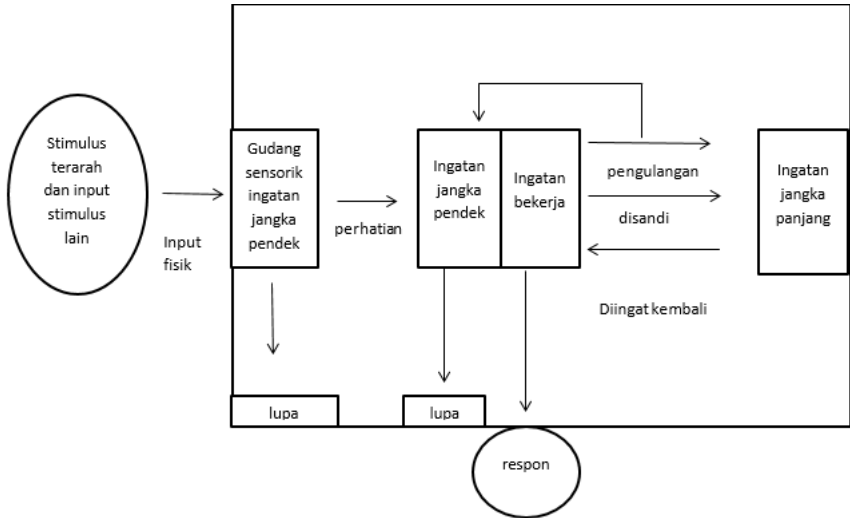
Ketika satu stimulus mendapatkan respons, terdapat proses mental yang rinci. Stimulus tersebut akan melalui rangkaian transformasi sampai kemudian terseimpan secara permanen dalam ingatan. Untuk membantu memahami pengolahan informasi secara kognitif, akan disajikan sebuah model pengolahan informasi, seperti ditunjukkan dalam skema model pengolahan informasi

dalam ingatan. Dalam skema tersebut terdapat tiga komponen dasar dalam sistem memori, yaitu (1) gudang sensorik jangka pendek (*short-term sensory storage*), (2) ingatan jangka pendek (*short term memory*) dan ingatan bekerja (*working memory*), serta (3) ingatan jangka panjang (*long-term memory*).

Proses pengolahan informasi diawali dengan adanya stimulus dari lingkungan luar yang diterima melalui alat-alat indra dalam bentuk cahaya, gambar, bunyi, suhu, tekanan, dan lain-lain. Agar diproses melalui sistem pengolahan informasi, stimulus tersebut harus mendapatkan respons terarah (*orienting respons*), satu respon yang memfokuskan perhatian kita kepada stimulus tersebut. Inilah awal dari proses internal. Respons terarah tersebut menumbuhkan minat dan membuat kita ingin lebih mengetahui stimulus tersebut. Stimulus atau informasi dari lingkungan itu disimpan sejenak mungkin kurang dari setengah detik dalam gudang sensorik jangka pendek. Kapasitas dari gudang sensorik ini mungkin tidak terbatas. Perhatian kita menentukan apa yang akan terjadi berikutnya.

Salah satu cara yang paling sederhana untuk membuat respons terarah adalah dengan menggunakan perintah, yakni pernyataan yang memiliki konsekuensi tinggi terhadap mahasiswa. Dosen dapat mengatakan, “sekarang dengarkan baik-baik!” atau “ini penting sekali!”, atau “perhatikan ini dengan baik-baik!” variasi stimulus yang ditawarkan dosen kepada mahasiswa juga akan menarik perhatian mahasiswa. Ketika memvariasikan volume suara, irama dan tempo pembicaraan, ataugambar dan warna yang menarik, dosen sebenarnya seang membangkitkan respons terarah. Disamping itu, akan lebih banyak lagi informasi yang masuk ke dalam *working memory*.

Model Pengelolaan Informasi dalam Ingatan Proses-proses internal



Disamping stimulus yang diterima dalam bentuk suara, cahaya, dan lain-lain, stimulus emosional juga bisa menarik perhatian. Sebagai contoh, kata-kata seperti “darah” atau “emas” atau “ nama seseorang” mungkin akan menarik perhatian kita. Senyuman dan metafor yang hidup juga akan membuat orang tertarik. Siapa yang tidak akan memperhatikan setelah mendengar, “cintaku bagaikan...” atau “ di sekolahnya dia dikenal sebagai bintang kampus.” Stimulus lain yang dapat menarik perhatian bergantung pada aspek kebaruan (novelty), kejutan (suprise), kompleksitas (complexity). Ketidakjelasan (ambiguity), keanehean atau kejanggalan (incongruity). Aka tetapi, dosen harus menyadari secara sungguh-sungguh bahwa stimulus penarik perhatian itu harus digunakan dengan hemat. Semua bentuk stimulus tersebut memiliki masalah yang sama, yaitu ketika mahasiswa terbiasa dengan stimulus tersebut, semua stimulus itu tidak akan efektif

lagi. Sesuatu yang baru kalau terlalu sering digunakan tidak akan menarik lagi. Gunakan teknik-teknik memilih respons terarah hanya untuk menarik perhatian pada informasi atau peristiwa penting.

Tahap peratam tersebut merupakan butir yang penting dalam proses ini karena ketika memperhatikan stimulus, informasi yang disajikan stimulus tersebut akan masuk ke ingatan jangka pendek atau ingatan bekerja. Ingatan jangka pendek adalah ingatan sadar, yakni semua yang kita sadari pada satu waktu tertentu. Kapasitas ingatan jangka pendek ini terbatas pada tujuh potongan besar informasi. Informasi dalam hal ini tidak dalam bentuk sensorik mentah, seperti yang berada digudang sensorik jangka pendek, dan dapat terlupakan karena adanya informasi baru. Disinilah kita menyimpan informasi hanya dalam beberapa detik. Sebagai contoh, ketika anda mencari nomor telepon yang diperlukan, nomor itu disimpan dalam ingatan jangka pendek dan dalam beberapa menit atau detik setelah anda menepon, anda akan melupakan nomor telepon tersebut

Adapun yang dimaksud dengan ingatan bekerja adalah tempat kita secara aktif berpikir dan memberikan respons tentang sesuatu secara sadar. Ketika kita, misalnya, berusaha mengingat, menghafal, atau mencatat nomor telepon dengan mempersiapkan “alat” yang dapat membantu kita untuk mengingat kembali nomor tersebut pada waktu yang akan datang, proses ini berlangsung dalam ingatan bekerja. Ingatan bekerja hampir sama dengan, dan bahkan merupakan bagian dari ingatan jangka pendek. Kalau kita berpikir tentang ingatan jangka pendek sebagai ingatan sadar, ingatan bekerja seperti kita membuat kertas coretan, hitungan atau membuat daftar nama orang yang akan diundang

Kalau informasi dalam ingatan jangka pendek atau ingatan bekerja diulang, dilatih dan disandi, akan tetap menjadi fokus perhatian atau akan sampai pada ingatan jangka panjang. Ingatan jangka panjang ibarat gudang informasi permanen, yang

menyimpan hampir semua bentuk informasi verbal, visual dan auditorial. Kapasitas ingatan jangka panjang seperti juga gudang sensorik jangka pendek yang mungkin tidak terbatas. Informasi yang disimpan dalam ingatan jangka panjang hampir tidak akan pernah dilupakan. Hanya, masalahnya, bagaimana menentukan lokasi informasi tersebut dalam ingatan jangka panjang dan mengangkatnya sebagai fokus perhatian dalam ingatan jangka pendek dan ingatan bekerja.

Agar informasi dapat diingat dan direkam dalam waktu yang lama dalam ingatan jangka panjang, informasi tersebut harus melibatkan ingatan bekerja yang optimal dalam bentuk respons terhadap informasi. Cara lain adalah dengan memberikan pengayaan terhadap informasi yang masuk melalui pelatihan, pengulangan, pengelompokkan, dan penyandian. Secara lebih spesifik, dosen dapat meminta mahasiswa untuk:

1. Menjelaskan informasi dengan kata-kata mereka sendiri.
2. Memberi contoh dari informasi yang dibahas.
3. Mengenali informasi dalam berbagai situasi.
4. Menghubungkan informasi dengan fakta atau ide lain.
5. Menggunakan informasi dalam berbagai cara
6. Memperkirakan konsekuensi dari informasi tersebut.
7. Membuat kebalikan atau lawan dari informasi yang disampaikan (Silberman, 1996: 3)

Dari cara kerja otak tersebut tampak bahwa informasi yang disampaikan dosen harus dibuat sedemikian rupa agar mahasiswa memberikan respons dan mengolah informasi yang diterima secara aktif, tidak hanya dengan mendengar dan menerima secara pasif. Selanjutnya, akan disajikan apa dan bagaimana gaya dan tipe belajar mahasiswa sebagai bahan pertimbangan bagi dosen dalam memilih dan menetapkan strategi pembelajaran.

E. Gaya Belajar

Pernahkan anda menyukai satu jenis makanan? Karena anda menyenangi makanan itu mungkin anda akan terus memakannya seumur hidup anda. Sebut saja makanan yang sangat anda sukai adalah bakso, anda sering memakannya dengan penuh kenikmatan. Anda mungkin sering keluar rumah semata-mata untuk mendapatkan semangkuk bakso dengan rasa dan kualitas terbaik di kota anda. Ketika anda tidak menemukan makanan favorit tersebut, anda akan merasakan lapar yang luar biasa. Anda mungkin akan memakan makanan lain meskipun anda tidak menikmatinya. Begitu juga dengan belajar. Seseorang bisa saja belajar dalam situasi yang bertentangan dengan pilihan pribadi, tetapi mungkin tidak akan sebaik, sebanyak, atau menyenangkan kalau dia belajar pada situasi yang dia sukai.

Para pendidik, termasuk dosen, hampir dipastikan menyadari bahwa para mahasiswanya memiliki gaya belajar yang berbeda. Istilah gaya belajar (*learning style*) yang dimaksud adalah karakteristik dan preferensi atau pilihan individu mengenai cara mengumpulkan informasi, menafsirkan, mengorganisasi, merespons, dan memikirkan informasi tersebut. Sebagian mahasiswa lebih senang belajar sendirian, sementara yang lain belajar lebih senang belajar dalam kelompok. Sebagian mahasiswa lebih suka memperoleh informasi dengan membaca, yang lain lebih suka mendapatkan informasi lewat berbagai aktivitas. Tidak ada satu pun gaya belajar yang lebih baik dari yang lain, dan tidak ada satu pun gaya belajar yang mendorong belajar lebih baik. Masalahnya, satu strategi mungkin lebih cocok untuk satu situasi atau satu materi tertentu, tetapi tidak untuk situasi atau materi yang berbeda.

Bagi seorang dosen, memahami gaya belajar sangat bermanfaat, paling tidak karena tiga alasan. Pertama, mengetahui gaya belajar mahasiswa dapat membantu anda mengerti dan menjelaskan perbedaan yang anda temukan di kalangan mahasiswa anda.

Kedua, anda mungkin ingin mengembangkan berbagai strategi mengajar untuk membangun kelebihan individual yang berbeda yang dimiliki mahasiswa. Ketiga, mengetahui perbedaan mahasiswa dapat membantu anda mengembangkan strategi belajar mahasiswa anda.

Claxton dan Murrell (1978) telah menemukan apalinya enam belas model gaya belajar dan mengelompokkannya ke dalam empat kategori umum. Pertama, model kepribadian yang berkaitan dengan karakteristik kepribadian dasar (seperti kelompok ekstrovert lawan ekstrovert dari jung). Kedua, model pengolahan informasi (*information processing*) menggambarkan bagaimana orang mendapatkan dan mengolah informasi (seperti pendekatan holistik atau mencari pemahaman menyeluruh lawan dari pendekatan serial *step-by-step*). Ketiga, model interaksi sosial (*social interaction*) menekankan pada bagaimana mahasiswa berinteraksi dan berperilaku di dalam kelas (seperti orientasi terhadap belajar lawan orientasi terhadap nilai). Keempat, model pilihan pembelajaran (*instructional preferences*) yang memfokuskan pada media belajar terjadi (seperti mendengar, membaca, mengalami langsung)¹⁰. Berikut ini akan dibahas beberapa model gaya belajar dari Witkin, Kolb, dan Pery.

Menurut Witkin (1962, 1977), mahasiswa berada dalam kontinum. Di satu sisi, mahasiswa memandang situasi dalam totalitasnya, melihat keseluruhan pola, atau *gestalt*. Mereka melihat hutan dari pada pohon-pohon yang berada didalamnya. Mahasiswa seperti itu disebut *field sensitive* yang memiliki ciri, diantaranya cenderung suka berteman (*gregarious*), lebih baik dalam mempelajari materi-materi sosial, seperti kajian sosial, ilmu-ilmu sosial, dan sastra. Sebaliknya, mereka memiliki kesulitan dalam memperhatikan detail-detail dan mempelajari materi

10 Istilah lain untuk kinestetik ini adalah haptik, dari kata Yunani yang berarti gerak bersama. Lihat *The Learning Revolution: To Change the Way the World Learns* karya Gordon Dryden dan Dr. Jeannette Vos terbitan The Learning Web, Selandia Baru, 1999. Buku itu telah dialihbahasakan dan diterbitkan oleh Mizan dengan judul *Revolusi cara Belajar*, 2000.

yang terstruktur. Sebagai contoh, mahasiswa dengan gaya belajar *field sensitive* mungkin mengalami kesulitan dalam memahami problem matematik karena mereka tidak dapat mengidentifikasi dan membedakan antar informasi yang relevan atau tidak. Terakhir, mereka lebih responsif terhadap pujian dan dorongan serta tetapi lebih mudah terpengaruh oleh kritikan. Di sisi lain, mahasiswa mampu untuk lebih memfokuskan perhatian pada poin, atau aspek detail. Karakteristik mereka ditandai dengan keingintahuan yang tinggi, mandiri, dan kurang taat. Mereka juga lebih berorientasi kepada tugas. Mereka belajar lebih baik dengan tugas tidak terstruktur, dengan *problem solving*. Di lain pihak, mereka memiliki kesulitan dalam mempelajari materi-materi sosial dan kerja bersama orang lain. Mereka tidak memerlukan pujian dan dorongan dan tidak terpengaruh oleh berbagai kritikan.

Beberapa studi menunjukkan bahwa anak laki-laki umumnya lebih *field independent*, yang kemudian melahirkan pola pengasuhan anak yang berbeda. Sebagian ahli berpendapat bahwa hal itu berkaitan dengan warisan budaya seseorang. Misalnya, di kalangan pemuda Amerika keturunan Meksiko dan keturunan Afrika, mereka lebih *field sensitive* dibandingkan dengan mayoritas masyarakat Amerika (Ramirez & Price Williams, 1974). Sekalipun sepanjang waktu seseorang bisa menjadi lebih atau kurang *field sensitive* atau *field independent*, setiap manusia cenderung tetap dan tidak menyeberang satu dengan yang lain.

Model gaya belajar yang lain diajukan oleh Kolb (1984) dengan mengidentifikasikan empat fase belajar. Pada setiap fase belajar terjadi proses dan kemampuan yang berbeda dalam memperoleh informasi atau keterampilan baru. Keempat fase tersebut adalah sebagai berikut:

1. Pengalaman konkret (merasakan): menjadi betul-betul terlibat dalam satu pengalaman baru.

2. Pengalaman reflektif (melihat): memperlihatkan pengalaman secara menyeluruh atau dari berbagai perspektif yang berbeda.
3. Konseptualisasi abstrak (berpikir): menciptakan konsep-konsep yang mengintegrasikan pengamatan dan pengalaman ke dalam teori serta mengembangkan penjelasan dan hipotesis umum.
4. Eksperimentasi aktif (mengerjakan): menggunakan teori-teori tersebut untuk membuat keputusan dan memecahkan masalah, menguji dan mengelaborasi generalisasi dalam berbagai situasi yang berbeda.

Kolb selanjutnya mengembangkan empat fase siklus belajar tersebut dan mengidentifikasi empat gaya belajar berikut:

1. *Convergers*: mahasiswa yang dapat mengandalkan konseptualisasi abstrak dan eksperimentasi aktif; mereka senang menemukan jawaban konkret dan bergerak dengan cepat untuk menemukan pemecahan masalah; mereka baik sekali dalam mendefinisikan masalah dan membuat keputusan; mereka tidak emosional; mereka lebih senang bekerja dengan ide-ide dari pada bekerja dengan orang lain.
2. *Divergers*: mahasiswa yang menggunakan pengalaman konkret dan pengalaman reflektif untuk memunculkan gagasan-gagasan; mereka bagus dalam brainstorming dan membuat alternatif; mereka paling senang berinteraksi dengan orang lain.
3. *Assimilators*: mahasiswa yang mengandalkan konseptualisasi abstrak dan pengamatan efektif; mereka senang mengasimilasikan berbagai informasi dan menyusunnya kembali dengan logika yang tepat; mereka bagus dalam membuat perencanaan, mengembangkan teori dan menciptakan model, tetapi kurang tertarik dalam

mengaplikasikan teori dalam kehidupan nyata; mereka belajar dengan baik dengan membaca, mendengarkan, mengamati, dan merenungkan informasi yang diperoleh.

4. *Accommodators*: mahasiswa yang belajar dengan baik dengan menggunakan pengalaman konkret dan eksperimentasi aktif; mereka sering menggunakan strategi trial-and-error daripada membaca instruksinya terlebih dahulu, atau instusi untuk memecahkan masalah; mereka cenderung untuk mengambil resiko dan masuk kedalam masalah tersebut; mereka pandai menyesuaikan diri dengan situasi baru.

Dalam aktivitas kelas, mahasiswa *convergers* cenderung lebih menyukai pemasalahan masalah dengan jawaban pasti. Mahasiswa *divergers* cenderung memperoleh keuntungan lebih dari kelompok diskusi dan mengerjakan proyek secara kolaboratif. Mahasiswa *assimilator* cenderung akan merasa sangat nyaman mengamati, memperhatikan *role play* (bermain peran) dan simulasi di dalam kelas, serta menciptakan konsep. Mahasiswa *accommodators* cenderung lebih senang beraktivitas dan mereka akan menjadi pemain yang baik dalam *role play*, kerja kelompok, simulasi, dan kunjungan lapangan.

Berbeda dengan Kolb, Fuhrmann dan Jacobs (1980) mengajukan model interaksi sosial dengan tiga kategori gaya belajar. Kategori tersebut berdasarkan pada penelitian yang melibatkan mahasiswa S1 dan pascasarjana di lima belas lembaga pendidikan tinggi. Fuhrmann dan Jacobs menegaskan bahwa tidak ada satu gaya belajar yang lebih baik dari gaya belajar yang lain. Ketiga kategori tersebut adalah sebagai berikut:

1. *Depedence*: mahasiswa yang berharap bahwa dosenlah yang bertanggungjawab terhadap terjadinya proses pembelajaran (seperti seorang dewasa kembali

- menyelesaikan mata pelajaran SD berharap gurunya menjelaskan persyaratan dan menyediakan informasi).
2. *Collaoration*: mahaiswa yang berharap bahwa tanggungjawab proses pembelajaran berada di pundak dosen dan mahasiswa (seperti seorang montir yang berpengalaman bertahun-tahun menghadiri program untuk meningkatkan keahlian tentang sebuah teknologi baru berharap untuk bekerjasama dengan instruktur dan mencoba alat tersebut).
 3. *Independence*: mahasiswa yang berharap bahwa merekalah yang menetapkan dan mencapai tujuan mereka sendiri (seperti mahasiswa pascasarjana yang menulis proposal tesis berharap untuk bertanggung jawab terhadap tujuan mereka sendiri, dan menggunakan dosen sebagai konsultan).

Model yang hampir sama dengan model di atas dikembangkan oleh Riechmann dan Grasha, tetaoi mencakup enam kategori sebagai berikut:

1. Kompetisi (*competition*): mahasiswa berkompetisi untuk mendapatkan penghargaan di kelas (ketika tugas dikembalikan, seseorang bertanya kepada temannya, "kamu mendapat nilai berapa?"
2. Kolaborasi (*collaboration*): mahasiswa yang senang bernagi ide dan bekerjasama (mahasiswa yang mengadakan kelompok belajar sekali seminggu).
3. Menghndar (*avoidance*): mahasiswa yang tidak tertarik dalam pembelajaran atau berpartisipasi (mahasiswa yang datangnya terlambat, sering membolos, dan duduk dibelakang dengan pandangan kosong).
4. Partisipasi (*participation*): mahasiswa mengambil tanggung jawab yang banyak di luar aktivitas belajar di dalam kelas (mahasiswa yang berdiskusi, bertanya, dan berkemauan

untuk terlibat dalam tugas-tugas, tetapi tidak pernah melihat daftar buku anjuran.

5. Dependen (*dependence*): mahasiswa melihat otoritas sebagai pemegang aturan dan lebih suka diperintah melakukan sesuatu (mahasiswa yang bertanya berapa halaman? dan satu atau dua spasi?).
6. Mandiri (*independence*): seseorang yang senang bekerja sendiri (mahasiswa yang jarang berkonsultasi kepada dosen atau temannya, tetapi sebenarnya ia serius dengan pekerjaannya).

Model lain yang agak berbeda diajukan oleh Perry (1970). Dia berpendapat bahwa mahasiswa berkembang melalui sembilan tahap perkembangan yang berbeda, yang kemudian diringkas menjadi tiga tahap. Melalui tahapan ini seorang mahasiswa berubah kemampuannya untuk memahami perbedaan informasi dan pengetahuan, untuk mengerti peran dosen dan mahasiswa, dan untuk mengambil keputusan dalam kompleksitas sosial dan kehidupan pribadi.

Tahap pertama disebut dualisme (*dualisme*) yang ditandai oleh pandangan dunia yang hitam putih atau benar salah. Pengetahuan dipandang sebagai koleksi fakta yang harus dihafal dan dosen adalah figur yang berwenang memberikan sebuah jawaban. Mahasiswa seperti ini mungkin akan merasa tidak nyaman dalam mata kuliah yang banyak disampaikan dengan metode diskusi. Bagi mereka, yang penting adalah segera mendapatkan jawaban yang paling benar, dan itu datang dari dosen.

Tahap kedua disebut multiplisitas (*multiplicity*), yaitu mahasiswa menganggap ketidakpastian dari pengetahuan yang mereka terima, semua pendapat dianggap sama, valid atau sah saja. Mahasiswa dapat mengenal keberadaan variasi pendapat dan pandangan tentang sebuah isu, tetapi sering tidak memiliki kemampuan untuk mengevaluasi secara logis atau etis kejujuran

atau konsistensi pendiriannya. Mahasiswa pada posisi ini akan selalu mengangkat tangan dalam diskusi kelas atau dalam debat karena mereka melihat aktivitas seperti itu semata-mata sebagai ekspresi perbedaan pendapat yang sama-sama valid. Seperti mahasiswa dualisme yang tidak sabar menunggu jawaban paling benar dari dosen, mereka tidak sabar mempertanyakan pernyataan dosen karena pendapat dosen sama saja dengan pendapat yang lain.

Tahap ketiga disebut relativisme (*relativism*), yaitu mahasiswa dapat memahami dan menghargai bahwa fakta-fakta sering terkait dengan konteks dan pengambilan keputusan harus didasarkan pada kriteria logis atau konsistensi. Mahasiswa pada tahap ini melihat dosen semata-mata sebagai orang yang memiliki pengetahuan lebih dalam satu disiplin ilmu tertentu. Dibandingkan dengan dua tahap sebelumnya, pada tahap ini mereka lebih siap untuk mengembangkan keterampilan wacana rasional, mendukung pendirian dengan bukti, dan menggunakan logika untuk mengkritik ide dan pendapat. Mereka belajar lebih banyak melalui diskusi dan debat karena mereka memperoleh kesempatan untuk mempraktikkan keterampilan dan pemahaman mereka.

Tahap perkembangan intelektual yang diajukan Willian Perry dikritik oleh Belenky, Clinchy, Goldberger, dan Tarule (1986) dalam buku mereka, *Women's Way of Knowing*. Krtitik mereka berdasarkan hasil penelitian yang menyatakan bahwa perempuan melalui tahapan perkembangan intelektual yang berbeda dan memiliki cara yang berbeda dalam mengekspresikan diri dan dalam memahami pengetahuan. Menurut mereka, penemuan tersebut sangat berbeda dengan penemuan Perry yang hanya meneliti mahasiswa laki-laki di Harvard. Pandangan mereka tersebut menegaskan bahwa perempuan melalui tahap pertama, yang disebut pengetahuan yang diterima (*received knowledge*), seperti dualisme Perry, perempuan pada tahap ini mengandalkan

dosen untuk emberikan jawaban yang benar. Kebenaran bagi mereka bersifat eksternal. Tahap perkembangan kedua disebut subjektivisme (subjectivisme). Berbeda dengan tahap perama, dalam tahap perkembangan subjectivisme kebenaran ditemukan secara internal atau didasarkan pada perasaan. Tahap perkembangan ketiga disebut pengetahuan prosedural (procedural knowledge), yakni mereka memiliki prosedur sistematis untuk mengembangkan ide-ide baru atau menguji validasi ide.¹¹

Karya Belenky tersebut melahirkan implikasi-implikasi pengajaran spesifik dan temuan-temuannya. Bebrapa di anataranya yang penting adalah bahwa dosen harus memulai perkuliahan dengan mempertimbangkan apa yang diketahui mahasiswa. Secara spesifik dosen harus lebih memfokuskan pada pengetahuan yang dibawa mahasiswa ke dalam kelas, mendukung mereka dalam perkembangan berpikir, dan menciptakan situasi kelas yang mengizinkan mereka untuk mendiskusikan ide-ide tanpa suasana permusuhan.

Pemahaman tentang gaya belajar dan orientasi mahasiswa akan meningkatkan efektivitas mengajar. Mahasiswa akan lebih puas dan lebih produktif kalau mereka belajar dengan metode pembelajaran yang mendekati gaya belajar mereka. Meskipun demikian, dosen harus berhati-hati dalam menggunakan informasi tentang gaya belajar ini. Pertama, janganlah mengelompokkan seorang mahasiswa ke dalam satu kategori tertentu. Para peneliti menggambarkan kecenderungan konsistensi mahasiswa untuk menggunakan strategi tertentu, tetapi harus diingat bahwa mahasiswa mungkin berpindah dari satu gaya atau orientasi belajar yang satu ke gaya belajar lain, tergantung situasi (McKeachie, 1986). Kedua, jangan khawatir tentang mencocokkan pengajaran anda dengan gaya belajar mahasiswa. Di satu sisi, karena hal

11 Lihat artikel Clinchy "Issues of Gender in Teaching and Learning". *Journal on Excellence in College Teaching* 1:52-67, untuk pembahasan singkat pandangan-pandangan ini dan implikasinya terhadap pengajaran.

itu bersifat kontraproduktif. Namun di sisi lain, karena hal itu hampir tidak mungkin dilakukan. Yang bisa dilakukan dosen adalah menggunakan berbagai kegiatan dan strategi pengajaran untuk memenuhi kebutuhan berbagai gaya belajar mahasiswa. Ketiga, penelitian mengenai kognisis menunjukkan bahwa akan lebih relevan bagi anda untuk memfokuskan pada proses kognitif yang dilakukan oleh mahasiswa ketika belajar, mengingat, dan memahami materi perkuliahan dari pada menggunakan gaya belajar model kepribadian.

F. Strategi Pembelajaran

Setelah memahami bagaimana cara otak mengolah dan menyimpan informasi serta mengenal berbagai tipe atau gaya belajar mahasiswa langkah selanjutnya adalah memilih strategi yang tepat, baik dengan karakteristik mahasiswa, karakteristik materi yang diajarkan, maupun dengan tujuan pembelajaran yang ingin dicapai.

Salah satu tugas dosen ketika mempersiapkan perkuliahan adalah memikirkan bagaimana mahasiswa dapat memproses informasi yang disampaikan dan bagaimana agar dosen dapat mengaitkan informasi dengan pengetahuan yang sebelumnya sudah dimiliki mahasiswa.¹² Dosen harus dapat menciptakan situasi dan kondisi agar mahasiswa dapat memproses informasi dengan lebih mudah dan cepat dipahami sekaligus melekat lama dalam ingatan mereka. Di sinilah dosen harus memperkenalkan berbagai strategi belajar dan mengajar kepada mahasiswa.

Sebelum melangkah lebih jauh, luangkan waktu anda untuk mengingat dan mengidentifikasi strategi pembelajaran atau pengajaran yang biasa anda gunakan dan mengapa anda menggunakan metode tersebut.

12 Dalam Quantum Learning untuk mengaitkan informasi dengan pengalaman istilah AMBAK, singkatan dari Apa Manfaatnya Bagi Ku (what is in it for me?)

Strategi	alasan

1. Ceramah

Strategi mengajar yang paling populer di lingkungan pendidikan tinggi di Indonesai, bahkan di seluruh dunia,¹³ adalah ceramah. Ceramah adalah metode pembelajaran yang dilakukan dengan menyampaikan pesan dan informasi secara satu arah lewat suara yang diterima melalui indra telinga. Metode ini tepat untuk beberapa kondisi berikut:

- Apabila informasi yang disampaikan tidak tersedia dalam bentuk tulisan, teks yang tersedia tidak cocok, atau teks yang sudah kadaluwarsa.
- Untuk memberikan pengarahan sebelum melaksanakan tugas.
- Untuk memotivasi atau memberi tantangan kepada mahasiswa, terutama ketika tidak terungkap dalam buku rujukan yang diberikan.
- Untuk menunjukkan antusiasme terhadap mata kuliah diajarkan.

13 Pengalaman sebagian dari kami ketika belajar di beberapa negara seperti di Kanada, Inggris, Amerika, Australia, Mesir, Arab Saudi, dan Sudan

- e. Untuk memberikan model cara berpikir atau pemecahan masalah.

Namun, sayangnya, metode ceramah memiliki beberapa kelemahan, beberapa di antaranya adalah sebagai berikut:

1. Daya tahan mahasiswa untuk berkonsentrasi dan mengandalkan alat indra telinga sangat terbatas. Penelitian yang dilakukan Hartley dan Davies (1978)¹⁴ menunjukkan bahwa perhatian meningkat dari mulai perkuliahan sampai pada sepuluh menit pertama dan menurun setelah itu. Pada sepuluh menit pertama mahasiswa mampu menyerap 70% informasi yang disampaikan. Sementara itu, pada sepuluh menit terakhir informasi yang dapat diserap oleh mahasiswa hanya 20%.
2. Ketika mendengarkan, mahasiswa sangat mudah terganggu karena mahasiswa lebih terfokus pada apa yang terlihat (visual) dari pada terdengar (audio).
3. Mahasiswa tidak dapat membandingkan, menganalisis atau mengevaluasi gagasan atau informasi yang disampaikan dosen.

Untuk meningkatkan efektivitas ceramah, Mel Silberman (1996: 19-21) pengarang *Active Learning 101 Strategies to Teach Any Subject*, menyarankan sepuluh tips untuk mengoptimalkan metode ceramah yang dibagi menjadi empat kelompok besar, yaitu:

1. Membangun minat dengan cara (1) mengawali dengan menampilkan cerita atau gambar yang dapat menarik perhatian mahasiswa terhadap topik yang akan diajarkan (2) menyajikan kasus yang berkaitan dengan topik tertentu, dan (3) mengajukan pertanyaan kepada mahasiswa

¹⁴ Pengalaman sebagian dari kami ketika belajar di beberapa negara seperti di Kanada, Inggris, Amerika, Australia, Mesir, Arab Saudi, dan Sudan

sehingga mereka termotivasi untuk mendengarkan kuliah dalam rangka mencari jawabannya.

2. Memaksimalkan pemahaman dan ingatan dengan cara (1) membuat kata-kata kunci yang berperan sebagai sub judul verbal atau alat memori yang tidak lebih dari tujuh kata agar mudah diingat, apalagi kalau pada sesi yang pendek, (2) memberikan ilustrasi nyata dari ide-ide yang disampaikan, atau apabila memungkinkan membuat perbandingan antara yang materi yang disampaikan dengan pengetahuan atau pengalaman yang telah dimiliki mahasiswa, dan (3) menggunakan dukungan visual seperti *flip chart*, OHP, *handout* singkat, atau demonstrasi agar mahasiswa mampu melihat sekaligus mendengarkan apa yang disampaikan. Penggunaan alat bantu visual ternyata dapat meningkatkan ingatan mahasiswa antara 40% hingga 60%.
3. Melibatkan mahasiswa dalam perkuliahan dengan cara (1) memberhentikan perkuliahan secara periodik¹⁵ dan menantang mahasiswa untuk memberikan contoh dari konsep-konsep yang dipresentasikan atau untuk menjawab pertanyaan dan (2) menyelingi perkuliahan dengan aktivitas-aktivitas singkat yang memperjelas topik yang disajikan. Di samping itu, selingan tersebut dapat juga diisi dengan alunan musik khusus¹⁶ yang membuat relaks, tetapi tetap berkonsentrasi (DePorter, 1999: 72-74).

15 Dalam buku Quantum Learning pemberhentian ini disebut jeda. Jeda ini sangat penting karena merupakan sat mahasiswa mengingat dan mengumpulkan sekaligus menyimpan seluruh informasi dalam pikiran sadar dan bawah sadar. Jeda ini penting karena dua alasan, pertama, biasanya orang mengingat dengan baik informasi yang dipelajari pada waktu pertama dan terakhir. Dengan demikian, jumlah jeda yang tepat akan mengingat lebih banyak informasi, dan "banyaknya jeda pendek berarti akan memperbanyak " pertama" dan "terakhir". Kedua, jeda menjadi saat istirahat bagi pikiran yang akan membuat sel-sel otak segar kembali dan siap menerima informasi berikutnya (DePorter, 1999: 84-86).

16 Musik yang tepat untuk jeda, menurut DePortner (2000: 77) dalam Quantum Teaching, antara lain adalah soundtrack film, koleksi hits dari tahun 60, 70, 80, 90-an, jazz kontemporer, etnis/kultural: drum Afrika, tarian Iralndia/Celtic, Flamnco Spanyol. Sejauh ini belum ada penelitian khusus mengenai pengaruh berbagai jenis musik yang berkembang di Indonesia.

4. Memperkuat ingatan mahasiswa terhadap materi perkuliahan dengan (1) mengajukan masalah atau pertanyaan untuk dipecahkan atau dijawab oleh mahasiswa dan (2) meminta mahasiswa untuk saling mengulang atau mengetes materi yang disajikan dalam perkuliahan tersebut.

2. Diskusi

Selain ceramah, strategi pembelajaran yang populer adalah diskusi. Metode pembelajara diskusi umumnya dipahami sebagai proses interaksi dan komunikasi dua arah atau lebih yang melibatkan dosen dan mahasiswa. Diskusi merupakan strategi penting untuk menciptakan proses belajar aktif. Mendengarkan dan memperhatikan berbagai pandangan yang berbeda akan menantang pemikiran mahasiswa. Dalam strategi tersebut peran dosen adalah memfasilitasi proses diskusi serta mengatur lalu lintas gagasan dan komentar mahasiswa agar berjalan dengan lancar.

Seiring terdengar pernyataan bahwa dosen tidak mungkin melakukan diskusi di kelas yang relatif besar. Pernyataan itu kurang tepat karena diskusi dapat dilakukan, baik dikelas kecil maupun di kelas besar. Memang betul bahwa diskusi akan lebih efektif dilaksanakan dalam kelas kecil (20-30 orang), tetapi dalam kelas (40-100 orang) dosen juga bisa melakukan metode diskusi dengan berbagai variasi dan modifikasinya untuk menunjukkan kemampuannya merangsang mahasiswa berpikir dan berpartisipasi.

Diskusi akan efektif apabila dosen menginginkan hal-hal berikut ini:

1. Membantu mahasiswa berpikir atau melatih berpikir dalam disiplin ilmu tertentu.
2. Membantu mahaisiswa belajar menilai logika, bukti, dan hujjah, baik pendapatnya sendiri maupun pendapat orang lan.

3. Memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk memformulasikan penerapan prinsip-prinsip tertentu.
4. Membantu mahasiswa menyadari dan mengidentifikasi problem dari penggunaan informasi dari buku rujukan atau perkuliahan.
5. Memanfaatkan keahlian (sumber belajar) yang ada pada anggota kelompok.

Sementara itu, ketika proses diskusi dilakukan, dosen sering menghadapi beberapa hambatan, antara lain adalah sebagai berikut:

1. Melibatkan partisipasi mahasiswa dalam diskusi
2. Membuat mahasiswa sadar terhadap pencapaian tujuan pembelajaran.
3. Mengatasi reaksi emosional mahasiswa (McKeachie, 1994: 32-33).
4. Memimpin diskusi tanpa banyak melakukan interview.
5. Membuat struktur, mulai dari pengantar sampai dengan simpulan (Weimer, 1993: 59-60).

Berikut ini sepuluh tips tentang bagaimana seorang dosen memimpin proses diskusi.

1. Mengungkapkan kembali (memparafrasekan) apa yang dikatakan oleh seorang mahasiswa sehingga mahasiswa tersebut merasa bahwa pertanyaan atau komentarnya dipahami dan mahasiswa lain dapat mendengar ringkasan apa yang telah ditanyakan. Dosen dapat mengatakan, "jadi, anda mengatakan bahwa.....".
2. Mengecek pemahaman dosen tentang apa yang dikatakan mahasiswa atau meminta mahasiswa untuk menjelaskan apa yang mereka katakan. Anda dapat mengatakan, "apakah anda mengatakan bahwa....?"

3. Memberikan pujian atau komentar yang lebih mencerahkan. Dalam hal ini, dosen bisa memberi komentar, “itu ide bagus!saya senang anda mengangkat masalah itu”.
4. Mengaelaborasi kontribusi mahasiswa dengan memberi contoh atau menyarankan cara baru melihat problem. Anda dapat mengatakan “pendapat saudara sangat tepat dari perspektif kelompok minoritas. Kita dapat juga mempertimbangkan bagaimana kelompok mayoritas memandang situasi yang sama”.
5. Memacu diskusi dengan mempercepat tempo, menggunakan humor, atau kalau perlu mendorong mahasiswa untuk berpartisipasi dalam diskusi. Dosen dapat mengatakan, “wah, di kelas ini banyak sekali pendiamnya. Tantangannya anda sekarang dalam waktu lima menit kedepan berapa kata yang bisa anda pikirkan tentang....?”
6. Menolak ide mahasiswa dengan santun dengan merangsang diskusi tetap berjalan. Dosen bisa mengatakan, “saya paham ide saudara, tetapi say tidak yakin apa yang saudara katakan itu benar adanya. Apakah di antara saudara yan memiliki pengalaman yang berbeda?”
7. Menengahi perbedaan pendapat antara mahasiswa dan mencairkan ketegangan yang muncul di antara mereka. Anda dapat mengatakan, “saya pikir sebenarnya antara Aminah dan Tuti tidak bertentangan satu dengan yang lain, tetapi hanya bereda sudut pandangnya”.
8. Menarik ide-ide yang berkembang dan menunjukkan hubungan di antara ide-ide tersebut. Dosen bisa mengatakan “seperti kita dengar dari komentar dan pendapat dari Ahmad, Faid, dan Hartsa, bahwa...?”
9. Mengubah proses diskusi dengan mengganti cara partisipasi peserta diskusi atau dengan meminta kelompok tampil ke depan. Dosen bisa meminta mahasiswa, “sekarang mari

kita bagi kelas ke dalam kelompok-kelompok kecil dan kita lihat apakah....”

10. Meringkas, atau mencatat bila diperlukan, ide-ide penting yang berkembang dalam diskusi di kelas. Anda dapat mengatakan, “saya telah mencatat tiga ide penting yang muncul bahwa...”

G. Beberapa Strategi Alternatif

Strategi alternatif yang dimaksud adalah berbagai strategi pembelajaran lain yang dapat dilakukan selain ceramah dan diskusi yang umum digunakan. Sebagian dari strategi-strategi berikut ini adalah bentuk lain atau pengembangan dari strategi yang selama ini sudah dipraktikkan, seperti diskusi, permainan, debat, bermain peran, demonstrasi, dan kunjungan lapangan.

1. Power of Two

Aktivitas pembelajaran ini digunakan untuk mendorong pembelajaran kooperatif dan memperkuat pentingnya serta manfaat sinergi, yaitu dua kepala lebih baik dari pada hanya satu kepala.

Prosedur:

1. Ajukan satu atau lebih pertanyaan yang menuntut penalaran dan pemikiran. Beberapa contoh di antaranya sebagai berikut:
 - a. Mengapa terjadi perbedaan paham dan aliran di kalangan umat Islam?
 - b. Mengapa peristiwa dan kejadian buruk menimpa orang-orang baik?
 - c. Apa arti khusyuk yang sebenarnya?
2. Mahasiswa diminta untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan tersebut secara individual.

3. Setelah semua mahasiswa menjawab dengan lengkap semua pertanyaan, mintalah mereka untuk berpasangan dan saling bertukar jawaban satu dengan yang lain dan membahasnya.
4. Mintalah pasangan-pasangan tersebut membuat jawaban baru untuk setiap pertanyaan, sekaligus memperbaiki jawaban individual mereka.
5. Ketika semua pasangan telah menulis jawaban-jawaban baru bandingkan jawaban setiap pasangan di dalam kelas.

Variasi

1. Mintalah seluruh mahasiswa dalam kelas tersebut memilih jawaban terbaik untuk setiap pertanyaan.
2. Untuk mempersingkat waktu, berikan pertanyaan spesifik kepada pasangan tertentu dari pada memberikan pertanyaan yang sama untuk semua mahasiswa.

2. Question students have

Strategi belajar merupakan cara yang aman untuk mengetahui kebutuhan dan harapan-harapan mahasiswa. Strategi tersebut merupakan salah satu cara yang dapat mendatangkan partisipasi mahasiswa melalui tulisan daripada secara lisan.

Prosedur:

1. Bagikan secarik kertas kosong kepada mahasiswa.
2. Setiap mahasiswa diminta menulis pertanyaan yang mereka miliki tentang materi perkuliahan atau tentang situasi kelas yang sedang berlangsung (nama mahasiswa tidak ditulis). Sebagai contoh, seorang mahasiswa mungkin bertanya “apa perbedaan antara tafsir dan ta’wil?” atau “apa yang dimaksud dengan ikhtiyar?”
3. Edarkan kertas tersebut searah jarum jam. Ketika setiap kertas tersebut diedarkan kepada mahasiswa berikutnya,

dia harus membaca dan memberikan tanda cek (Ü) pada kertas yang berisi pertanyaan yang juga menjadi konsen pembacanya.

4. Ketika masing-masing kertas sudah kembali pada penulisnya, setiap orang telah membaca semua pertanyaan yang muncul di dalam kelas. Sampai disini identifikasi pertanyaan yang menerima paling banyak tanda cek (Ü). Responlah pertanyaan dengan ini dengan (a) segera memberikan jawaban yang singkat, (b) menunda pertanyaan kemudian pada waktu yang tepat dalam perkuliahan, atau (c) memberi tahu mereka bahwa tidak menjawab semuanya (janjikan respons secara personal di luar kelas bila memungkinkan).
5. Mintalah beberapa mahasiswa untuk secara sukarela berbagi penjelasan tentang pertanyaan mereka sekalipun tidak menerima tanda cek (Ü) terbanyak.
6. Kumpulkan kertas tersebut karena mungkin di dalamnya ada pertanyaan yang mungkin akan direspons pada perkuliahan yang akan datang.

Variasi

1. Kalau kelasnya teralalu besar untuk mengedarkan kertas di dalam kelas, pecahlah ke dalam kelompok-kelompok dan ikuti prosedur yang sama. Atau, cukup mengumpulkan kertas tersebut tanpa harus diedarkan dan cukup merespons beberapa pertanyaan saja.
2. Daripada menulis pertanyaan dalam secarik kertas kecil atau kartu, mintalah mahasiswa untuk menuliskan harapan dan perhatian mereka terhadap kelas, topik yang akan mereka bahas, atau aturan dasar partisipasi di dalam kelas yang akan mereka amati.

3. Card sort

Strategi ini merupakan kegiatan kolaboratif yang bisa digunakan untuk mengajarkan kosnep, karakteristik, klasifikasi, fakta tentang objek atau mereview informasi. Gerakan fis yang dominan dalam stratgei ini dapat membantu mendinamisasi kelas yang kelelahan.

Prosedur:

1. Kartu indek yang berisi informasi atau contoh yang tercakup dalam satu atau lebih kategori dibagikan kepada setiap mahasiswa. Berikut beberapa contohnya:
 - a. Karakterisik hadis shahih.
 - b. Nomina, verba, adverbial, dan preposisi.
 - c. Ajaran Mu'tazilah.
2. Mahasiswa diminta untuk bergerak dan berkeliling di dalam kelas untuk menemukan kartu dengan kategori yang sama. (anda sebelumnya dapat mengumukan kategori tersebut atau memberikan mahasiswa menemukannya sendiri).
3. Mahasiswa dengan kategori yang sama diminta untuk mempresentasikan kategory masing-masing di depan kelas.
4. Seiring dengan presentasi dari tiap-tiap kategori tersebut, mahasiswa diberi butir-butir penting berkaitan dengan materi perkuliahan.

Variasi:

1. Setiap kelompok diminta untuk menjelaskan kategori yang mereka selesaikan.
2. awal kegiatan bentuklah beberapa tim. Tiap tim brilah satu set kartu yang sudah diacak sehingga kategori yang mereka sortir tidak tampak. Setiap tim diminta untuk

menyortir kartu-kartu tersebut ke dalam kategori-kategori tertentu. Setiap tim memperoleh nilai untuk setiap kartu yang disortir dengan benar.

4.7.3.4 Active debate

Debat bisa menjadi satu metode berharga yang dapat mendorong pemikiran dan perenungan, terutama kalau mahasiswa diharapkan dengan mempertahankan pendapat yang betentangan dengan keyakinannya sendiri. Ini merupakan strategi yang secara aktif melibatkan mahasiswa di dalam kelas, bukan hanya para pelaku debatnya.

Prosedur:

1. Kembangkan sebuah pernyataan kontroversial yang berkaitan dengan materi perkuliahan, misalnya “Tidak ada keharusan mendirikan negara Islam”
2. Bagilah kelas menjadi dua tim, yakni kelompok “pro” dan “kontra”
3. Berikutnya, buatlah dua hingga empat subkelompok dengan masing-masing kelompok debat. Misalnya, dalam kelas dengan 24 orang mahasiswa, anda dapat membuat tiga subkelompok “pro” dan “kontra” yang masing-masing terdiri atas 4 orang. Setiap subkelompok diminta untuk mengembangkan argumen yang mendukung masing-masing posisi atau menyiapkan urutan daftar argumen yang bisa mereka diskusikan dan seleksi. Pada akhir diskusi, setiap subkelompok memilih seorang juru bicara.
4. Siapkan dua hingga empat kursi (bergantung pada jumlah subkelompok yang ada) untuk para juru bicara pada kelompok “pro” dengan jumlah kursi yang sama untuk kelompok “kontra”. Mahasiswa lainnya duduk dibelakang para juru bicara. Mulailah perdebatan dengan para juru

bicara mempersentasikan pandangan mereka. Proses ini disebut argumen pembuka.

5. Setelah mendengarkan argumen pembuka, hentikan perdebatan dan kembali pada subkelompok. Setiap subkelompok mempersiapkan argumen untuk menyanggah argumen pembuka dari kelompok lawan. Setiap subkelompok memilih juru bicara yang baru (yang belum pernah bertindak sebagai juru bicara).
6. Lanjutkan kembali perdebatan. Juru bicara yang saling berhadapan diminta untuk memberikan sanggahan argumen. Ketika perdebatan berlangsung, peserta lainnya didorong untuk memberikan catatan yang berisi usulan argumen atau bantahan. Mintalah mereka untuk bersorak atau bertepuk tangan untuk masing-masing argumen dari para wakil kelompok.
7. Pada saat yang tepat akhiri perdebatan. Tidak perlu menentukan kelompok mana yang menang. Kemudian, buatlah kelas dengan posisi melingkar. Pastikan bahwa kelas terintegrasi. Untuk itu, mereka diminta duduk berdampingan dengan mereka yang berada dikelompok lawan. Diskusikan dengan sesuatu yang dapat dipelajari mahasiswa dari pengalaman perdebatan tersebut. Mintalah mahasiswa untuk mengidentifikasi argumen yang paling baik menurut mereka.

Variasi:

1. Tambahkan satu kursi kosong untuk juru bicara. Biarkan mahasiswa mengisi kursi kosong ini kapan pun mereka inginkan.
2. Mulailah segera aktivitas perdebatan dengan argumen pembuka. Lanjutkan dengan perdebatan normal, tetapi secara berulang-ulang gantilah juru bicaranya.

4.7.3.5 Planted question

Teknik ini membantu anda untuk mempresentasikan informasi dalam bentuk respons terhadap pernyataan yang telah ditanamkan/diberikan sebelumnya kepada mahasiswa tertentu. Sekalipun anda memberikan perkuliahan seperti biasa, efeknya adalah mahasiswa melihat anda melaksanakan sesi tanya jawab.

Prosedur:

1. Pilihlah pertanyaan yang akan mengarahkan pada materi perkuliahan yang akan disajikan. Tulislah tiga hingga enam pertanyaan dan urutkanlah pertanyaan tersebut secara logis.
2. Tulislah setiap pertanyaan pada satu kertas indeks (berukuran 10x15 cm), dan tulislah isyarat yang akan digunakan untuk memberi tanda kapan pertanyaan-pertanyaan tersebut diajukan. Tanda yang bisa digunakan di antaranya adalah:
 - a. Menggaruk atau mengusap hidung
 - b. Membuka kacamata
 - c. Membunyikan jari

Intruksi dalam kartu itu akan tampak seperti berikut:

JANGAN TUNJUKKAN KARTU INI KEPADA SIAPA PUN

Setelah beristirahat, saya akan membahas “apakah kecerdasan itu diwariskan?” dan kemudian mempersilahkan untuk bertanya. Ketika saya menggaruk hidung, angkat tangan dan tanyakan pertanyaan berikut:

Apakah bentuk kecerdasan itu hanya satu?

Jangan baca pertanyaan itu keras-keras. Hafalkan dan ungkapkan pertanyaan tersebut dengan kata-kata anda sendiri.

3. Sebelum perkuliahan dimulai, pilihlah mahasiswa yang akan mengajukan pertanyaan tersebut. Berikan setiap kartu indeks dan jelaskan petunjuknya. Yakinkan bahwa pertanyaan-pertanyaan tersebut tidak diketahui mahasiswa lain.
4. Bukalah sesi tanya jawab dengan menyebutkan topik yang akan dibahas dan berilah isyarat pertama. Kemudian, jawablah pertanyaan pertama dan teruskan dengan tanda-tanda dan pertanyaan-pertanyaan berikutnya.
5. Sekarang, bukalah forum untuk pertanyaan baru (bukan pertanyaan yang sebelumnya telah dibuatkan atau diajukan).

Variasi:

1. Siapkan jawaban untuk setiap pertanyaan dalam flip chart, transparansi OHP, atau hands out yang siap ditampilkan ketika menjawab pertanyaan.
2. Berikan pertanyaan yang ditanamkan ini kepada mahasiswa yang paling tidak tertarik dan paling bertentangan.

3.7.3.6 Information search

Metode ini sama dengan ujian open book. Secara berkelompok mahasiswa mencari informasi (biasanya tercakup dalam perkuliahan) yang menjawab pertanyaan-pertanyaan yang diberikan kepada mereka. Metode ini sangat membantu untuk lebih menghidupkan materi yang dianggap kering.

Prosedur:

1. Buatlah beberapa pertanyaan yang dapat dijawab dengan mencari informasi yang dapat ditemukan dalam bahan-bahan sumber yang bisa diakses mahasiswa. Bahan-bahan sumber ini bisa dalam bentuk:

- a. Hands out
 - b. Dokumen
 - c. Buku teks
 - d. Informasi dari internet
 - e. Perangkat keras (komputer dan alat-alat lainnya).
2. Bagikan pertanyaan-pertanyaan tersebut kepada mahasiswa.
 3. Mintalah mahasiswa menjawab pertanyaan, baik secara individual maupun kelompok kecil. Kompetisi antar kelompok dapat diciptakan untuk meningkatkan partisipasi.
 4. Berilah komentar atas jawaban yang diberikan mahasiswa. Kembangkan jawaban untuk memperluas wawasan pembelajaran.

Variasi:

1. Buatlah pertanyaan yang mendorong mahasiswa untuk menjawab pertanyaan dengan cara menyimpulkan sumber informasi yang tersedia.
2. Selain diberi tugas mencari jawaban pertanyaan, mahasiswa bisa juga diberi tugas lain, misalnya memecahkan masalah dan mencocokkan atau merangkai kata-kata yang menyimpulkan butir-butir prnting dari sumber bacaan.

4.7.3.7 Learning contract

Belajar mandiri pengaruhnya lebih mendalam dan lebih permanen. Akan tetapi, anda harus yakin bahwa ada kesepakatan yang jelas tentang apa dan bagaimana sesuatu akan dipelajari. Salah satunya adalah dengan *learning contract*.

Prosedur:

1. Setiap mahasiswa diminta untuk memilih sebuah topik yang akan dipelajari secara mandiri.

2. Setiap mahasiswa didorong untuk membuat rencana studi dengan hati-hati. Berilah waktu yang cukup untuk membuat perencanaan.
3. Setiap mahasiswa diminta untuk membuat kontrak tertulis yang mencakup kategori:
 - a. Tujuan pembelajaran yang akan dicapai
 - b. Pengetahuan atau kemampuan spesifik yang akan dikuasai
 - c. Kegiatan belajar yang akan dikerjakan
 - d. Tanggal penyerahan

Berikut contoh kontrak yang dibuat mahasiswa:

Topik : Meresensi Buku "A"

Tujuan pembelajaran : Mampu membuat resensi terhadap buku "A".

Pengetahuan spesifik : -Membuat format tulisan yang tepat.
-membuat tulisan/resensi dalam 4 halaman..

Aktivitas pembelajaran : -membaca buku yang akan dirensensi.

- mencari ide-ide pokok dan memberi komentar.
- menyiapkan draft untuk didiskusikan dengan dosen.
- menulis ulang sesuai perbaikan/masukan dosen.
- mendiskusikan hasil perbaikan dengan orang lain.
- menulis draft akhir resensi.

Waktu penyerahan : dua minggu setelah kontrak ditandatangani.

4. Diskusikan proposal kontrak belajar mahasiswa dengan mahasiswa. Berilah saran tentang sumber-sumber bacaan yang tersedia dan berilah masukan untuk perubahan apabila diperlukan.

Variasi:

1. Dosen membuat kontrak belajar secara berkelompok.
2. Dosen memilih topik dan tujuan tertentu atau pilihan terbatas, tetapi mahasiswa tetap diberi kebebasan dalam memilih cara pengerjaan tugas masing-masing.

4.7.3.8 Everyone is a teacher here

Strategi ini sangat tepat untuk mendapatkan partisipasi kelas secara keseluruhan dan secara individual. Strategi ini juga memberi kesempatan kepada setiap mahasiswa untuk berperan sebagai dosen bagi mahasiswa lainnya.

Prosedur:

1. Bagikan secarik kertas/kartu indeks kepada seluruh mahasiswa. Mintalah mahasiswa untuk menuliskan satu pertanyaan tentang materi perkuliahan yang sedang dipelajari di kelas (misalnya tugas membaca) atau sebuah topik khusus yang akan didiskusikan di dalam kelas.
2. Kumpulkan kertas, acak kertas tersebut, kemudian bagikan kepada setiap mahasiswa. Mintalah mereka untuk membaca dalam hati pertanyaan dalam kertas tersebut dan memikirkan jawabannya.
3. Mintalah mahasiswa untuk membacakan secara sukarela pertanyaan tersebut dan menjawabnya.
4. Setelah jawaban diberikan, mintalah mahasiswa lainnya untuk menambahkan.
5. Lanjutkan dengan sukarelawan berikutnya.

Variasi:

1. Kumpulkan kertas tersebut, siapkan panelis yang akan menjawab pertanyaan tersebut, bacakan setiap kertas dan diskusikan. Kemudian, gantilah panelis secara bergantian.

2. Mintalah mahasiswa untuk menuliskan dalam kertas tersebut pendapat dan hasil pengamatan tentang materi perkuliahan yang diberikan.

4.7.3.9 Modeling the way

Strategi ini memberi kesempatan kepada mahasiswa untuk mempraktikkan keterampilan spesifik yang dipelajari dikelas melalui demonstrasi. Mahasiswa diberi waktu untuk menciptakan skenario sendiri dan menentukan bagaimana mereka mengilustrasikan keterampilan dan teknik yang baru saja dijelaskan.

Prosedur:

1. Setelah pembelajaran satu topik tertentu, identifikasi beberapa situasi umum yang mahasiswa dituntut untuk menggunakan keterampilan yang baru dibahas.
2. Bagilah kelas ke dalam beberapa kelompok kecil menurut jumlah mahasiswa yang diperlukan untuk mendemonstrasikan satu skenario (minimal 2-3 orang).
3. Berilah waktu 10-15 menit untuk menciptakan skenario
4. Berilah waktu 5-7 menit untuk berlatih
5. Secara bergiliran tiap kelompok mendemonstrasikan skenarionya. Berilah kesempatan untuk memberi umpan balik pada setiap demonstrasi yang dilakukan.

Variasi:

1. Jumlah anggota bisa lebih banyak dengan menambah peran sebagai pengarang skenario, sutradar dan penasihat.
2. Ciptakan skenario spesifik dan tunjukkan kelompok tertentu.

4.7.3.10 Billboard ranking

Strategi ini tepat sekali untuk menstimulasi refleksi dan diskusi mengenai nilai-nilai, gagasan, dan pilihan-pilihan yang ada di dalam masyarakat.

Prosedur:

1. Bagilah kelas kedalam beberapa kelompok kecil 4-6 orang.
2. Berikan daftar nilai-nilai luhur yang dianggap penting.
3. Berikan potongan kertas dan mintalah mereka untuk menulis kembali nilai-nilai luhur tersebut.
4. Mintalah mahasiswa untuk membuat urutan dari nilai yang dianggap terpenting hingga yang tidak penting.
5. sejenis "Billboard" tempat kelompok tadi menampilkan peringkat urutan daftar nilai tersebut.
6. Bandingkan semua urutan nilai tersebut di depan kelas.

Variasi:

1. Upayakan agar terjadi konsensus
2. Mintalah mahasiswa untuk menginterview anggota kelompok yang urutan peringkat nilainya berbeda.

BAB LIMA

EVALUASI HASIL BELAJAR

A. Pendahuluan

Sebelum bicara tentang masalah evaluasi, ada baiknya kita meninjau kembali lingkaran proses desain mata kuliah. Lingkaran tersebut menggambarkan keharusan adanya keselarasan di antara empat komponen pembelajaran, yaitu materi, tujuan, strategi dan evaluasi pembelajaran. Dari keempat komponen itu, walaupun saling berkaitan, evaluasi yang tampaknya yang saling berkaitan erat dengan komponen tujuan pembelajaran karena semua kegiatan dalam evaluasi yang menilai hasil belajar mahasiswa pada dasarnya untuk mengetahui ketercapaian tujuan pembelajaran.

Evaluasi hasil belajar merupakan komponen penting dalam setiap situasi pembelajaran. Jika “belajar” diartikan sebagai segala bentuk perubahan dalam pengetahuan, keterampilan, atau sistem nilai. Perubahan tersebut hanya dapat dinilai melalui istilah “evaluasi” meliputi berbagai macam bentuk kegiatan, mulai dari observasi informal terhadap reaksi mahasiswa, observasi kinerja terstruktur, penggunaan diskusi dan catatan harian (*anecdotal record*), komentar yang berfungsi sebagai umpan balik hingga berbagai macam bentuk tes. Hal penting yang perlu diingat, suatu desain yang sistematis harus selalu memasukkan pertimbangan tentang pendekatan atau filosofi evaluasi, pemilihan teknik evaluasi, penyesuaian prosedur evaluasi dengan pengajaran, pemahaman karakteristik audiens, dan penggunaan konstruksi instrumen evaluasinya.

Pekerjaan mengevaluasi memang bukan pekerjaan yang menyenangkan. Bertahun-tahun para dosen mengatakan bahwa

mengajar jauh lebih menyenangkan daripada mengevaluasi, terlebih dalam hal mengoreksi hasil ujian mahasiswa. Keluhan dosen tentang beratnya melakukan evaluasi cukup beralasan karena untuk melaksanakan prosedur penilaian yang objektif dan akurat menuntut banyak waktu, usaha, dan kerja keras. Meskipun demikian, usaha tersebut bukan hal yang sia-sai, melainkan pekerjaan yang sarat dengan manfaat dan sangat penting.

Beberapa manfaat yang dapat diraih dari evaluasi yang objektif dan akurat tersebut antara lain sebagai berikut. Pertama, jaminan bahwa kerja keras dosen seimbang dengan kerja keras dan susah payah mahasiswa dalam memperoleh nilai yang baik. Kedua, ujian-ujian yang disusun secara baik dapat digunakan mahasiswa untuk mengetahui materi mana yang telah mereka kuasai dan pengetahuan mana yang belum mereka pahami. Mahasiswa dapat menggunakan hasil ujian mereka untuk mengetahui materi mana yang harus mereka tunjau ulang sebelum pindah ke materi yang lebih sulit. Ketiga, dosen dapat mengevaluasi kualitas pengajarannya dengan cara menganalisis kesalahan jawaban mahasiswa dalam ujian. Apakah kesalahan mahasiswa merupakan representasi dari kekurangan mengajar dosen dalam materi tersebut? Atau, adakah bidang materi lain yang disampaikan dengan lebih baik atau diterangkan dengan lebih jelas sehingga mahasiswa banyak yang meraih nilai yang baik di bidang tersebut? Semua itu dapat dilakukan oleh dosen dengan menggunakan evaluasi yang objektif dan akurat.

Dengan alasan kepentingan tersebut, para dosen diharapkan dapat menggunakan beberapa saran dan petunjuk berikut untuk memperoleh hasil yang lebih banyak dari aktivitas evaluasi. Memberi tes dan mengoreksi hasil tes memang bukan tugas yang mudah. Akan tetapi, harus senantiasa disadari bahwa hal ini merupakan aktivitas pengajaran yang sangat penting sehingga pantas mendapat perhatian dan usaha terbaik. Untuk memberi bekal bagi para dosen dalam melaksanakan evaluasi hasil belajar

mahasiswa, kami susun panduan evaluasi sebagai berikut, yaitu (1) pengertian dan fungsi evaluasi, (2) hubungan tujuan pembelajaran dengan evaluasi, (3) tipe-tipe tes dan alternatif tes, (4) memilih teknik evaluasi yang tepat, (5) karakteristik yang baik, (6) onstruksi butir soal, dan (7) pendekatan dalam evaluasi.

B. Pengertian dan Fungsi Evaluasi

1. Pengertian

Dalam bagian ini akan dijelaskan beberapa istilah yang berkaitan dengan evaluasi atau penilaian. Paling tidak ada tiga hal yang sangat berkaitan dengan evaluasi, yeitu tes, pengukuran (measurement), dan evaluasi (evaluation). Penegrtian ketiga hal tersebut adalah sebagai berikut:

1. Tes

Beberapa pakar mendefinisikan tes sebaagi berikut:

- a. R.L.Ebel dan D.A Frisbie dalam bukunya *Essntials of Education Measurement* mengungkapkan, “*Test is a measure containing set of questions, each of which can be said have a correct answer.*”
- b. G.Sax dalam bukunya *Principles of Education and Psychological Measurement and Evaluation* memngungkapkan, “*Any Planned procedure or series of tasks used to obtain observation*”.
- c. W.A.Mehrens dan I.J.Lehmann dalam bukunya *Measurement and Evaluation in Education and Psychology* mengungkapkan, “*Tes often connotes the presentation of a standard set of question to be answered*”.

Dari ketiga definisi di atas dapat disimpulkan bahwa tes dapat didefinisikan sebagai suatu pertanyaan atau tugas yang terencana untuk memperoleh informasi tentang objek atau sasaran tes yang

setiap butir pertanyaan atau tugas tersebut mempunyai jawaban atau ketentuan yang dianggap benar.

2. Pengukuran (measurement)

Beberapa pakar mendefinisikan pengukuran (*measurement*) sebagai berikut:

- a. N.E Gronlund dalam bukunya *Measurement and Evaluation in Teaching* mengungkapkan, “*Measurement is limited to quantitative descriptions of pupi behavior*”.
- b. R.L Ebel dan D.A Frisbe dalam bukunya *Essentials of Educational Measurement* mengungkapkan, “*Measurement is a process of assigning numbers to the individual members of a set of objects or person fot the purpose of indicating differences among them in the degree to which they possess the characteristic being measured*”.
- c. G.Sax dalam bukunya *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation* mengungkapkan, “*Measurement: The assignment pf numbers to attributes of characteristics of persons, events, or objects according to expllicit formulations or rules*”.

Dari beberapa definisi di atas dapat disimpulkan bahwa pengukuran (*measurement*) adalah pemberian angka kepada suatu atribut atau karakteristik tertentu yang dimiliki oleh orang, hal, atau objek tertentu menurut aturan atau formulasi yang jelas.

3. Evaluasi (Evaluation)

Beberapa pakar mendefinisikan evaluasi (*evaluation*) sebagai berikut:

- a. Patricia Cranton dalam bukunya *Planning Instruction for Adult Learnes* mengemukakan, “*Evaluation implies a judgement of quality or dgree; it may ormay not include testing (i.e.a structured instrument) or grading (the assignment of a number or letter to the judgement)*”.

- b. D.L. Stufflebeam dan A.J. Shinkfield dalam bukunya *Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice* mengemukakan, “*Evaluation is the sistematic assessment of the worth or merit of some objects*”.
- c. G.S Adam dalam bukunya *Measurement and Evaluation in Education, Psychology and Guidance* mengemukakan pendapatnya tentang pengukuran berbagai kemampuan peserta didik. Bila kita melangkah lebih jauh lagi dalam menginterpretasi skor sebagai hasil pengukuran tersebut dengan menggunakan standar tertentu untuk menentukan nilai dalam suatu kerangka maksud pendidikan dan pelatihan atau atas dasar beberapa pertimbangan lain untuk membuat penilaian, kita tidak lagi membatasi diri dalam pengukuran, tetapi kita sekarang telah mengevaluasi kemampuan atau kemajuan peserta didik.

Dari uraian singkat di atas dapat disimpulkan bahwa evaluasi hasil belajar baru dapat dilakukan dengan baik dan benar apabila menggunakan informasi yang diperoleh melalui pengukuran yang baik dan benar. Sementara itu, pengukuran yang baik dan benar baru dapat diperoleh jika berdasar tes (sebagai alat ukur) yang benar pula. Tes bukan satu-satunya alat ukur yang dapat digunakan informasi tentang hasil belajar tersebut dapat diperoleh dengan menggunakan instrumen ukur yang lain yang disebut non-tes atau alternatif tes, seperti observasi dan skala rating.

i. Fungsi Evaluasi

Ada beberapa fungsi atau kegunaan tes, pengukuran dan evaluasi dalam pendidikan. Dari sekian fungsi atau kegunaannya, beberapa diantaranya adalah sebagai berikut:

1. Seleksi
Tes dan beberapa alat pengukuran digunakan untuk mengambil keputusan tentang orang yang akan diterima

atau ditolak dalam suatu proses seleksi. Contoh: tes penerimaan mahasiswa baru.

2. Penempatan

Hal ini biasa dilakukan dalam kursus atau pelatihan yang bertujuan untuk menentukan tempat yang paling cocok bagi seseorang dalam berprestasi dalam suatu proses pendidikan. Contoh: tes penempatan (*placement test*) dalam kursus bahasa Inggris untuk menentukan apakah seseorang masuk pada tingkat *elementary intermediate*, ataukah *advance*.

3. Diagnosis atau remedial

Ters seperti ini terutama untuk mengukur kekuatan dan kelemahan seseorang dalam rangka memperbaiki penguasaan atau kemampuan dalam suatu program pendidikan tertentu. Jadi, sebelum dilakukan remedial, seharusnya didahului oleh suatu tes diagnosis. Contoh: tes yang dilakukan oleh suatu program pendidikan tertentu untuk mencapai persyaratan kualifikasi atau sertifikasi dari program pendidikan tersebut.

4. Memotivasi dan membimbing belajar

Hasil tes seharusnya dapat memotivasi belajar mahasiswa dan sekaligus dapat menjadi pembimbing bagi mereka untuk belajar. Bagi mereka yang memperoleh skor yang rendah seharusnya menjadi cambuk untuk lebih berhasil dalam tes yang akan datang. Bagi mereka yang mendapatkan skor yang tinggi seharusnya menjadi motivasi untuk mempertahankan meningkatkan hasil tesnya serta menjadi pedoman untuk mempelajari bahan pengayaan. Contoh: semua tes kecuali tes yang bertujuan khusus.

5. Perbaikan kurikulum dan program pendidikan

Salah satu peran penting dalam penilaian pendidikan ialah mencari dasar yang kokoh bagi perbaikan kurikulum

dan program pendidikan. Dengan kata lain, perbaikan kurikulum dan program pendidikan harus senantiasa berdasarkan pada hasil penilaian yang sistematis. Contoh: tes yang bersifat eksperimen yang dilakukan dalam rangka uji coba kurikulum atau program pendidikan baru yang akan diterapkan.

6. Pengembangan ilmu

hasil pengukuran, tes, dan penilaian juga dapat memberi sumbangan berarti bagi perkembangan teori dan dasar pendidikan. Contoh: ilmu seperti pengukuran dan pendidikan psikometrik sangat membutuhkan hasil-hasil pengukuran, tes, dan penilaian yang dilakukan sebagai kegiatan sehari-hari dosen. Dari hasil ini akan diperoleh pengetahuan empirik yang sangat berharga untuk pengembangan ilmu dan teori dan ilmu-ilmu tersebut.

Disamping fungsi dan kegunaan tes, pengukuran dan penilaian secara garis besar evaluasi atau penilaian dapat dibagi menjadi dua yaitu evaluasi formatif dan evaluasi sumatif. Evaluasi formatif dilakukan dengan maksud memantau sejauh mana suatu proses pendidikan telah berjalan sebagaimana yang telah direncanakan. Adapun evaluasi sumatif dilakukan untuk mengetahui sejauh mana mahasiswa dapat berpindah dari suatu unit ke unit berikutnya. Dari uraian ini dapat diperoleh pengertian bahwa evaluasi formatif dapat berfungsi sebagai umpan balik bagi dosen yang bersangkutan tentang perjalanan pembelajaran mahasiswa. Sementara itu, evaluasi sumatif berfungsi sebagai dasar pengambilan keputusan bagi dosen dalam menentukan pemberian nilai atau kelulusan mahasiswanya seperti pada ujian akhir semester, misalnya.

C. Hubungan Tujuan Pembelajaran (Learning Objective) dengan evaluasi

Pertanyaan yang kerap muncul di benak dosen ketika menulis soal tes atau ujian, “apakah yang saya tulis ini sesuatu yang harus diketahui mahasiswa dalam mata kuliah ini?” walaupun tidak menyadarinya, ketika dosen menjawab pertanyaan itu sesungguhnya ia sedang merumuskan tujuan pembelajaran (learning objective). Tujuan pembelajaran yang berupa statemen sederhana tentang perubahan yang diinginkan dari mahasiswa setelah selesai mengikuti perkuliahan tersebut mempunyai posisi yang sangat penting sebagai pedoman dalam mengembangkan dan menyusun soal ujian, baik yang berupa tes maupun alternatif tes. Hanya dengan evaluasi yang berdasar pada tujuan pembelajaran (learning objective) inilah dapat diketahui tercapai atau tidaknya tujuan pembelajaran dari mata kuliah tersebut. Dengan cara demikian, juga dapat diketahui terjadi atau tidaknya pembelajaran yang efektif dalam perkuliahan tersebut.

Ketika berbicara tentang hubungan tujuan pembelajaran dengan evaluasi, pemicara akan menyentuh hal-hal yang berkaitan, seperti penggunaan taksonomi bloom (bloom’s taxonomy) untuk menulis tujuan pembelajaran dengan level yang bervariasi serta menyerasikan antara tujuan pembelajaran, pengajaran dan evaluasi. Akan timbul permasalahan jika tiga hal (tujuan pembelajaran, pengajaran dan evaluasi) itu tidak sejalan. Oleh karena itu, jika mengharapkan agar mahasiswa mencapai suatu level tertentu dari taksonomi bloom, dosen tersebut harus mengarahkan pengajarannya pada level tadi. Dosen tidak dapat berharap kepada mahasiswa untuk mengaplikasikan suatu informasi jika ia tidak mengajarkan mereka bagaimana melakukannya. Masih banyak ditemukan di kalangan dosen yang membatasi kuliahnya pada penyajian fakta-fakta, tetapi kemudian dalam ujian meminta

mahasiswa untuk mengembangkan sebuah teori. Hal seperti itu tentu bukan hal yang dibenarkan dari perspektif ilmu pendidikan.

Hal yang sama adalah jika mengajarkan tentang bagaimana menganalisis suatu situasi, dosen tidak boleh membatasi pertanyaan-pertanyaan tesnya pada item yang bersifat ingatan dan pengetahuan saja. Pada kesempatan lain, dosen sering menggunakan skor tes untuk membuat interpretasi tentang seberapa banyak materi kuliah yang telah dikuasai mahasiswa. Sudah pasti dosen tersebut menginginkan kesimpulannya tersebut valid. Dan validitas penarikan kesimpulan yang dibuat berdasarkan tes mahasiswa tadi pertama-tama harus didasarkan pada validasi materi tes. Interpretasi tentang capaian yang didasarkan ada skor tes kemungkinan besar tepat jika item tes yang dibuat dosen merupakan suatu sampel yang representatif dari mata kuliah dan tujuan pembelajarannya. Sekali lagi, jelaslah bahwa kecocokan dan keterkaitan antara tujuan pembelajaran, pengajaran dan evaluasi terlebih lagi antara tujuan pengajaran dan evaluasi menjadi keharusan yang tidak bisa ditawar-tawar lagi.

Untuk memberi contoh konkret dalam mengaitkan tujuan pembelajaran dengan evaluasi, berikut diberikan contoh tentang penyusunan soal-soal tes yang dikaitkan dengan taksonomi bloom.

Contoh-contoh penerapan ini terdapat dalam buku *Developing and Using Tests Effectively: A Guide for Faculty* yang ditulis oleh Lucy Jacoba dan Clinton Chase, penulis-penulis iutu menggambarkan taksonomi dalam mengonstruksi soal-soal tes, pembahasan mereka terhadap setiap level taksonomi tersebut diringkas dalam uraian berikut:

1. Pengetahuan (knowledge): mengingat materi-materi yang telah diajarkan pada waktu yang lalu. Pada level yang paling dasar ini mahasiswa diminta mengingat fakta-fakta, prinsip-prinsip, langkah-langkah dalam suatu urutan, dan lain-lain. Kunci aktivitasnya adalah mengingat (h.18).

contoh soal tes: “sebutkan doktrin tentang dana gaji (wage fund)”.

2. Pemahaman (comprehension): memahami materi-materi yang disampaikan dalam kuliah. Pada level ini mahasiswa diminta menunjukkan pengetahuan mereka dengan cara menjelaskan, menginterpretasikan, menerjemahkan ke dalam bentuk atau sistem simbol yang baru, serta memperhitungkan kemungkinan (extrapolating) (h.18). keterapilan kuncinya adalah kemampuan untuk menjelaskan. Contoh pertanyaan: “jelaskan pernyataan bahwa Aquinas dengan Aristoteles adalah sebagaimana Marx dengan Ricardo”.
3. Penerapan (Application) kemampuan untuk menggunakan apa yang telah dipelajari ke dalam situasi yang lain. Pada level ini mahasiswa diminta menggunakan abstrak, seperti konsep, prinsip, aturan, teori dan hukum, untuk menemukan solusi terhadap problem yang baru (h.18). esensi pembelajaran pada level ini adalah kemampuan mentransfer. Contoh pertanyaan: “gunakanlah doktrin wage fund untuk menjelaskan rating pendapat dari tulisan J.S.Mill”.
4. Analisis (analysis): mampu meruraikan materi kuliah ke dalam bagian-bagian komponennya sehingga hubungan antara bagian-bagian tersebut dapat dipahami. Pada level ini mahasiswa diminta menentukan karakteristik yang membedakan, memperlihatkan hubungan di antara bagian-bagian, dan lain-lain (h.18). istilah yang terbaik yang menggambarkan pada level ini adalah memisahkan (separate). Contoh pertanyaan: “bandingkan dan kontraskan sikap terhadap peran seksual laki-laki dan perempuan dalam karya Ibsen dan Huysmans”.
5. Sintesis (synthesis): menyetel atau memasang bagian-bagian menjadi suatu keseluruhan yang baru. Pada

level ini mahasiswa diminta menggunakan apa yang telah dipelajarinya untuk menghasilkan produk-produk yang baru, seperti pidato, karangan, atau proposal riset. Pembelajaran pada level ini adalah mengkombinasikan. Contoh soal: “buatlah sebuah esai yang membahas perbedaan pendekatan Nietzsche dan Marx terhadap masalah kebenaran dengan seorang positivis, seperti Comte”.

6. Evaluasi (evaluation): kemampuan untuk mempertimbangkan nilai materi dari sudut pandang satu tujuan khusus menggunakan satu kriteria tertentu. Pada level ini mahasiswa diminta untuk membuat pertimbangan nilai, menilai ide atau objek, dan menerima atau menolak materi berdasarkan standar (h.19). pada level yang paling kompleks ini keterampilan kuncinya adalah kemampuan untuk membuat penilaian (judgement). Contoh soal: “dengan menggunakan lima kriteria yang didiskusikan di kelas, evaluasilah secara kritis teori perkembangan ekonomi dari Adam Smith”.

Contoh-contoh soal diatas menuntut jawaban dalam bentuk esai. Bagi soal-soal yang berbentuk objektif tes, seperti multiple-choice, dosen disarankan agar sebelum mulai mempersiapkan tes, ia memutuskan terlebih dahulu persentase soal dari berbagai level tujuan pembelajaran sekaligus mempertimbangkan pula kombinasi bidang materi yang akan dites. Dengan mengkonstruksi kisi-kisi tes (table of spesification), dosen akan terhindar dari kesalahan yang sering terjadi dalam tes, yaitu memuat terlalu banyak item yang mngetes tujuan pembelajaran dan bidang materi tertentu sementara tujuan pembelajaran dan materi yang lainnya terabaikan.

Table berikut adalah sebuah contoh kisi-kisi tes (table of spesification) dari mata kuliah Teologi Islam.

Materi	Tujuan pembelajaran				Total Item
	Mengetahui asal-usul	Mengetahui pendiri & tokohnya	Mengetahui ajaran pokok	Dapat membandingkan antar istem Teologi	
Jabariyah	2	2	2	2	8
Qadariyah	2	2	2	2	8
Asy'ariyah	2	2	3	3	10
Mu'tazilah	2	3	3	4	12
Maturidiyah Samarkand	3	2	3	2	10
Maturidiyah Bukhoro	3	3	3	3	12
Total Item	14	14	16	16	60

D. Tipe-Tipe Tes dan Alternatif Tes

1. Tipe-Tipe Tes

Tes dapat dipilah ke dalam bernagai kelompok. Apabila dilihat dari konstruksinya, tes dapat diklasifikasin sebagai berikut:

1. Menurut bentuknya, secara umum ada dua bentuk tes, yaitu tes objektif san tes subjektif. Tes objektif adalah bentuk tes yang diskor secara objektif. Disebut objektif karena kebenaran jawaban tes tidak berdasar pada penilaian (judgement) dari korektor tes. Tes bentuk menyediakan alternatif jawaban untuk dipilih oleh peserta tes yang setiap butir soal memiliki hanya satu jawaban yang benar. Tes subjektif adalah tes yang diskor dengan memasukkan penilai (judgement) dari korektor tes. Dalam tes bentuk ini, peserta tes diminta untuk memasok jawaban terhadap setiap butir soal, jenis-jenis tes subjektif adalah tes esai/uraian, tes lisan (oral test), cek lis (cheklist), skala lajuan (taing scale), dan catatan harian (anecdotal record). Tiga

tes yang disebut terakhir itu bisa digunakan untuk penilaian ranah afektif dan psikomotorik.

2. Menurut ragamnya, tes esai dapat diklasifikasi pada tes esai terbatas (*restricted essay*) dan tes esai bebas (*extended essay*). Butir tes objektif menurut ragamnya dapat dibagi menjadi tiga, yaitu tes benar-salah (*true-false*), butir ts menjodohkan (*matching*), dan butir tes pilihan ganda (*multiple choice*).

i. Alternatif Tes

Yang dimaksud alternatif tes adalah suatu startegi yang dipakai oleh dosen untuk melakukan penilaian hasil belajar mahasiswa dengan menggunakan instrumen selain tes. Alternatif tes dalam buku lain sering disebut dengan non-tes. Untuk memudahkan mengingat isinya, kami dari CTSD IAIN Sunan Kalijaga sering menyingkatnya dengan singkatan Ten Ps (sepuluh P) yang terdiri atas:

1. *Paper* (makalah)
2. *Presentation* (presentasi)
3. *Participation* (partisipasi)
4. *Project* (proyek atau penelitian)
5. *Practice* (paktik)
6. *Perfomance* (performa atau kinerja)
7. *Pre test* (pre-tes)
8. *Proposal writing* (penulisan proposal)
9. *Portofolio* (portofolio)
10. *Presence* (kehadiran)

Dari sepuluh macam alternatif tes di atas mungkin hanya beberapa saja yang dgunakan. Pertimangan pemilihan dan penggunaannya, selain ditentukan oleh karakteristik mata kuliah, juga ditentukan oleh tujuan pembelajarannya, seperti juga tes, alternatif tes ini pun harus jelas dan dapat dipertanggungjawabkan,

termasuk standar penilaiannya. Dengan kata lain, kalau dalam tes kita membutuhkan pedoman penskoran (marking scheme) dalam alternatif tes pun kita juga membutuhkan pedoman tersebut.

a. Memilih Teknik Evaluasi yang Tepat

Dalam menghadapi ujian, dosen sering berada dalam situasi konflik untuk mengambil keputusan. Hal itu disebabkan oleh adanya dua prosedur yang banyak menyita waktu dalam pelaksanaan ujian, yaitu mengkonstruksi. Tabel 2.3 berisi matriks tentang pembelajaran pada level-level psikomotor beserta teknik-teknik tesnya. Dalam table itu tidak satupun teknik yang menggunakan kertas dan pensil digambarkan cocok. Walaupun teknik-teknik itu mungkin digunakan dalam satu situasi belajar tertentu yang pada umumnya bersifat psikomotoris, teknis-teknis tersebut hanya akan digunakan untuk menilai bidang yang overlap dengan ranah kognitif dan afektif (misalnya, menggambarkan sistem penskoran untuk permainan base-ball atau menjelaskan langkah-langkah dalam melaksanakan pemeriksaan fisik dalam kedokteran). Serangkaian simbol “mungkin” diajukan untuk tes lisan (oral test) menunjukkan kegunaannya dalam situasi pembelajaran, yang pembicaraan atau kemampuan lisan merupakan bagian dari pembelajaran yang diinginkan (belajar bahasa asing, drama). Dalam banyak kasus, observasi terhadap suatu kinerja (performance) atau produk kinerja merupakan satu-satunya teknik evaluasi yang cocok. Apabila penilaian didasarkan pada ada atau tidak adanya kualitas kinerja dalam suatu keterampilan tertentu, para dosen akan berpaling untuk memilih cek-lis (checklist) atau skala rating (rating scale). Pada level tinggi (adaptasi dan orisinalitas), kadar kualitas merupakan bagian dari deskripsi pembelajaran. Dengan demikian, cek-lis (checklist) menjadi tidak cocok lagi. Teknik yang paling cocok, selain skala rating (rating scale) adalah catatan harian (anecdotal record) dan yang mungkin juga digunakan adalah tes lisan (oral test).

Tabel berikut yang menggambarkan kecocokan antara ranah pembelajaran dan teknik evaluasinya diambil dari buku *Planning Instruction for Adult Learners* karya Patricia Cranton.

Tabel 2.1 Teknik Tes yang Tepat dalam Ranah Kognitif

TIPE TES									
Level ranah	Multiple choice	True/false	matching	Short answer	Eassy test	Oral test	checklist	Rating scale	Comments anecdotal
Knowledge	Ya	Ya	Ya	Ya	Tidak	Tidak	Mungkin	Tidak	Mungkin
Comprehension	Ya	Ya	Ya	Ya	Tidak	Tidak	Mungkin	Tidak	Mungkin
Application	Ya	Tidak	Tidak	Ya	Mungkin	Mungkin	Mungkin	Mungkin	Ya
Analysis	Mungkin	Tidak	Tidak	Mungkin	Ya	Ya	Tidak	Mungkin	Ya
Syntesis	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Ya	Ya	Tidak	Mungkin	Ya
evaluation	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Ya	Ya	Tidak	Mungkin	Ya

Ya = selalu cocok

Mungkin = mungkin cocok dalam situasi tertentu

Tidak = tidak cocok sama sekali

Tabel 2.2 Teknik Tes yang Tepat dalam Ranah Afektif

TIPE TES									
Level ranah	Multiple choice	True/false	matching	Short answer	Eassy test	Oral test	check-list	Rating scale	Comments anecdotal
Receiving	Ya	mungkin	mungkin	Ya	Tidak	Tidak	Ya	Tidak	Ya
Responding	Ya	Tidak	Tidak	mungkin	mungkin	mungkin	Ya	Tidak	Ya
Valuing	mungkin	Tidak	Tidak	Tidak	Ya	Ya	Ya	Ya	Ya
Organization	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Ya	Ya	Tidak	Ya	Ya
Value complex	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Ya	Ya	Tidak	Ya	Ya

Ya = selalu cocok

Mungkin = mungkin cocok dalam situasi tertentu

Tidak = tidak cocok sama sekali

Tabel 2.3 Teknik Tes yang Tepat dalam Ranah Psikomotor

TIPE TES									
Level ranah	Multiple choice	True/false	matching	Short answer	Eassy test	Oral test	checklist	Rating scale	Comments anecdotal
percapcion	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Mungkin	Mungkin	Mungkin
Set	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Mungkin	Mungkin	Mungkin
Guided response	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Mungkin	Mungkin	Mungkin	Ya
Mecharism	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Mungkin	Mungkin	Mungkin	Ya
Complex overt response	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Mungkin	Mungkin	Ya	Ya
Adaptation	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Mungkin	Tidak	Ya	Ya
Origimation	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Tidak	Mungkin	Tidak	Ya	Ya

Ya = selalu cocok

Mungkin = mungkin cocok dalam situasi tertentu

Tidak = tidak cocok sama sekali

E. Pertimbangan-Pertimbangan Praktis

Pilihan format evaluasi yang ideal sering harus dimodifikasi karena pertimbangan-pertimbangan praktis. Sebagai contoh, jika berurusan dengan level kognitif tinggi, tetapi menghadapi seratus orang mahasiswa, pilihan terhadap tes esai atau tes lian jelas kurang tepat. Pertimbangan praktis yang paling umum biasanya berkenaan dengan besarnya kelas (kelompok), fasilitas dan media pendukung, batasan waktu, serta persyaratan dari asosiasi profesional atau badan sertifikasi. Beberapa pertimbangan tersebut akan dibahas secara singkat dari sudut pandang pengaruhnya terhadap pilihan bentuk evaluasi dan akan dikemukakan tuntunan untuk memodifikasi pilihannya.

Ketika mengajar dalam kelas yang besar (lebih dari 100 mahasiswa), dosen biasanya kesulitan untuk menggunakan tes esai. Hal tu merupakan suatu dilema yang harus dihadapi oleh dosen. Dalam hal ini, dosen sering harus mengoptimalkan beberapa

aspek dalam keputusannya, apakah mengurangi jumlah item dari teknik yang diinginkan atau meluangkan waktu yang sedemikian banyak untuk mengoreksi? Saran-saran yang memungkinkan (relevansinya) tergantung pada bidang studi, fasilitas, dan media pendukung) adalah sebagai berikut:

1. Gunakanlah item esai terbatas (restricted essay) dengan sistem penskoran yang dipersiapkan dengan baik, misalnya menggunakan marking scheme.
2. Mintalah asistem dosen untuk mengoreksi jawaban mahasiswa dengan menggunakan kriteria yang detail, seperti dalam marking scheme dan beberapa kali pelatihan dan praktik.
3. Lakukanlah koreksi bersama di dalam kelas dengan menggunakan satu sistem yang standar dan ceklah hasilnya secara acak.
4. Kombinasikanlah soal-soal jawaban singkat (short answer) atau pilihan ganda (multiple choice) dengan sejumlah kecil soal esai erbatas, sekaligus untu mengevaluasi tujuan belajar level rendah dengan soal objektif tersebut.

Fasiltas dan saran pendukung menjadi pertimbangan pokok dalam situasi pmbelajaran yang komponen utama kurikulumnya aspek psikomotor. Sangat sering terjadi seorang dosen pembimbig *micro teahing* harus mengajar dan mengevaluasi sejumlah besar mahasisssa yang masing-masing mahasiswa harus menampilkan dan mempraktikan berbagai tugas. Dalam mata kuliah lain dosen mungkin tidak memiliki fasilitas yang memadai yang memungkinkan setiap mahasiswa dapat menjalankan tugasnya (misalnya kekurangan peralatan). Bagi dosen yang mempunyai masalah-masalah seperti itu, saran-saran berikut mungkin bisa dipertimbangkan.

1. Gunakanlah simulasi atau role-play untuk mengevaluasi kinerja, tetapi dengan tetap mengingat bahwa kinerja dalam situasi yang sebenarnya mungkin sedikit berbeda.
2. Perintahkanlah mahasiswa untuk menggunakan peralatan secara berpasangan dan secara bergantian menjadi pelaku dan yang mengevaluasi.
3. Lakukanlah evaluasi dalam bentuk kelompok kecil dengan tugas, peralatan dan media pendukung yang sama, dan berikanlah evaluasi terhadap kinerja kelompoknya.
4. Gunakanlah jurnal dalam situasi ketika dosen tidak dapat mengamati kinerja mahasiswa, suruhlah mahasiswa mencatat setiap langkah dari kinerjanya, dan mungkin juga dengan menyertakan reaksi mahasiswa atau suatu evaluasi diri (self-evaluation).

Keterbatasan waktu (di samping waktu yang dibutuhkan untuk mengoreksi jawaban esai) kadang-kadang menjadi pertimbangan penting sebagai contoh, dalam evaluasi pembelajaran psikomotorik, dengan menggunakan teknik observasi (rating scale atau checklist), setiap mahasiswa dievaluasi secara terpisah. Untuk kinerja yang kompleks dan panjang, evaluasi semacam itu menuntut waktu yang sangat banyak. Dalam situasi lain, evaluasi yang dibutuhkan menuntut mahasiswa untuk menampilkan dengan waktu yang panjang, misalnya mempraktikkan salah empat rakaat. Seperti dalam situasi yang digambarkan di atas, berbagai kompromi harus dilakukan dari segi teknik evaluasi yang dipilih. Saran-saran berikut mungkin bisa dipertimbangkan.

1. Daripada mengevaluasi setiap mahasiswa dalam kinerjanya secara keseluruhan, lebih baik mengambil sampel kinerja dari setiap mahasiswa dari beberapa mahasiswa bisa dilibatkan di dalamnya.
2. Ketika masalahnya adalah bahwa hasil kinerja dapat merefleksikan secara akurat tentang apa yang dilakukan

mahasiswa, evaluasilah beberapa aspek dari kinerja dari pada mengevaluasi secara keseluruhan kinerja tersebut.

3. Dalam praktik yang membutuhkan serangkaian langkah-langkah (dan langkah-langkah ini tidak perlu dievaluasi), anggaplah proses tersebut dilakukan mahasiswa dan evaluasilah langkah yang terakhir saja.

Pertimbangan praktis yang terakhir adalah dosen dihadapkan pada keharusan untuk memenuhi persyaratan asosiasi profesional atau badan yang memberi sertifikasi. Sebagai contoh, dalam sebuah program bahasa, dosen mungkin mengajar keterampilan pada level kognitif atau psikomotor tingkat tinggi. Meskipun ia berkehendak untuk mengevaluasi dengan bentuk tes esai atau tes lisan (tes subjektif), masalah yang sering dihadapi adalah bahwa ujian sertifikasi menggunakan model pilihan ganda (multiple choice) atau tes objektif. Dosen dengan sendirinya merasa berkewajiban untuk menggunakan bentuk evaluasi tersebut dalam rangka mempersiapkan mahasiswa menghadapi ujian yang dimaksudkan itu. Pada waktu lain, dosen mungkin dituntut oleh suatu asosiasi eksternal atau oleh pimpinan untuk memberi tes dengan format yang tidak sesuai dengan situasi pengajarannya. Untuk menghadapi masalah-masalah tersebut, pilihan-pilihan berikut dapat dilakukan:

1. Untuk mempersiapkan dalam bentuk tes tertentu, laksanakanlah tes dengan menggunakan bentuk tersebut, tetapi skornya jangan digunakan untuk memutuskan kelulusan,
2. Kombinasikanlah bentuk tes yang diminta dengan bentuk tes yang diinginkan dan gunakanlah bentuk yang diminta setepat-tepatnya dengan memberi bobot yang lebih kecil ketika mengoreksi.

3. Usulkanlah pada badan eksternal atau pimpinan tersebut agar bentuk yang diminta dapat dimodifikasi sehingga sesuai dengan tipe pembelajaran yang diharapkan.

Secara umum, pertimbangan-pertimbangan praktis tersebut membawa pada satu kompromi terhadap prinsip-prinsip yang dibahas. Akan tetapi, sedapat-dapatnya kecocokan antar evaluasi dan tujuan pembelajaran tetap dipertahankan.

i. Karakteristik Mahasiswa

Proses belajar-mengajar adalah suatu interaksi yang kompleks yang melibatkan berbagai variabel. Dalam semua aspek perencanaan pengajaran, karakteristik mahasiswa harus senantiasa dipertimbangkan, termasuk dalam memilih teknik evaluasi. Jika masalah bahasa diperkirakan akan mempengaruhi jawaban mahasiswa, tuntunan berikut dapat diperhatikan.

1. Lakukanlah evaluasi dengan menggunakan teknik evaluasi yang diyakini dosen cocok dengan karakteristik mahasiswa.
2. Jika mahasiswa secara umum menampakkan adanya hambatan bahasa dan dosen beranggapan tes esai cocok untuk diberikan, abaikanlah terhadap masalah tata bahasa, pengejaan kata, atau kosakata, kecuali untuk mata kuliah yang mengajarkan hal-hal tersebut.
3. Pertimbangkan untuk menggunakan bentuk tes lisan jika mahasiswa memiliki masalah besar dalam menulis.
4. Jika mahasiswa tidak memiliki pengalaman dengan satu bentuk tes tertentu, lakukanlah beberapa kali latihan dengan bentuk tersebut dan berilah umpan balik yang suportif terhadap jawaban mahasiswa.

Jika mahasiswa menunjukkan satu karakteristik belajar atau kepribadian tertentu yang tidak relevan dengan tujuan

pembelajaran, usahakanlah agar karakteristik tersebut tidak mempengaruhi evaluasi.

b. Karakteristik Tes yang Baik (fair)

Berbicara dengan karakteristik tes yang baik atau fair, untuk memudahkan mengingatnya, dikalangan CTSD biasa disingkat HBO yaitu Honest (jujur), Balance (seimbang) dan Organisation (teratur).

1. Yang dimaksud dengan *Honest* adalah sebagai berikut:
 - a. *Content taught equals content tested (content validity)*. Artinya, materi yang diteskan harus sesuai dengan materi yang diajarkan.
 - b. *Difficulty matches level of the student*. Artinya, tingkat kesulitan harus sesuai dengan level pembelajaran mahasiswa alias tujuan pembelajaran (learning objective).
 - c. *No trick question or misleading ones*. Artinya tidak boleh ada pertanyaan yang sengaja menjebak atau menyesatkan mahasiswa.
 - d. *Point value (marks) are specified*. Artinya bobot nilai setiap item soal harus dijelaskan dan dituli secara eksplisit. Contoh: “jelaskan pokok-pokok ajaran Mu’tazilah yang terancam dalam ushulu khamsah?” (20). Angka “20” yang tertulis dalam tanda kurung berarti soal tersebut nilai maksimum yang bisa diperoleh jika jawaban benar adalah 20.
2. Yang dimaksud *Balance* adalah sebagai berikut:
 - a. *Time spent on teaching equals weight or importance on the test*. Artinya lamanya waktu yang digunakan dalam mengajarkan materi seimbang dengan bobotnya dalam tes. Jika ada topik-topik tertentu yang dianggap lebih penting dari yang lain sehingga memakan waktu yang cukup

banyak dalam mengajarkannya, hendaklah porsi soal dan bobot nilai dalam tes pun lebih banyak pula.

- b. *Time to complete factors.* Artinya hendaklah disediakan waktu yang cukup untuk menjawab soal. Waktu yang diberikan untuk menyelesaikan soal harus seimbang dengan tingkat kesulitan soal tersebut.
 - c. *Range of difficulty-from easy to hard.* Artinya rentang kesulitannya dari yang mudah menuju ke yang sulit. Hendaknyadalam menulis soal dimulai dari yang mudah dulu, yang agak sulit dan yang sulit. Urut-urutan seperti itu akan berdampak positif pada mahasiswa. Jika diawali dengan membaca soal yang mudah terlebih dahulu, akan menimbulkan optimisme yang sangat dibutuhkan dalam menempuh ujian.
 - d. *Range of cognitive level-from low to high.* Artinya urutan level kognitifnya dimulai dari level rendah ke level yang lebih tinggi. Hal itu disarankan karena level rendah berkonotasi lebih mudah daripada level yang lebih tinggi.
 - e. *Variety of question types.* Artinya dosen hendaklah memberikan tes dengan menggunakan teknik tes yang bervariasi. Hal itu selain mengakomodasi tujuan pembelajaran yang bervariasi levelnya, juga untuk mengakomodasi karakteristik mahasiswa yang berbeda, seperti adanya mahasiswa yang kuat dalam hafalan, tetapi lemah dalam berargumentasi dan sebaliknya.
3. Yang dimaksud *organization* adalah sebagai berikut:
- a. *Clear directions and instructions.* Artinya instruksi atau perintah yang harus dilakukan mahasiswa dalam menjawab soal tersenut harus jelas.
 - b. *Order (sequence) taught equals order on the test.* Artinya urutan-urutan materi yang dikuliahkan harus sesuai dengan urutan-urutan soal tentang materi tersebut dalam tes. Hal

ini bertujuan untuk mempermudah mahasiswa dalam mengingat masalah yang diujikan.

- c. *Layout-clear, good spacing, margins.* Artinya pengaturan tata letak soal harus jelas dan bagus agar terlihat rapi dan indah. Hal ini tentu punya dampak psikologis juga terhadap mahasiswa.
- d. *Profesional appearance.* Artinya penampilan soal-soal ujian ini harus terkesan profesional. Maksudnya, soal-soal ujian diketik rapi (tidak tulis tangan) dan mengikuti aturan teknik penulisan yang benar. Singkatnya, kualitas soal tersebut dari berbagai segi harus benar-benar mencerminkan sebuah profesionalisme yang bisa diperanggungkan.

c. Konstruksi Butir Soal

5.7.1 Latar Belakang

Problem utama pengukuran hasil belajar di lembaga pendidikan pada umumnya tidak hanya terletak pada bentuk dan tipe butir soal yang digunakan, tetapi terutama terletak pada kemampuan dosen untuk mengonstruksi butir soal dengan baik. Setiap tipe butir soal mempunyai kelebihan sendiri dalam mengukur tujuan pembelajaran level tertentu dan kelebihannya ini hanya dapat dimanfaatkan jika dosen mampu mengonstruksi tipe soal tersebut dengan baik dan benar. Dengan kata lain, tidak ada butir soal yang mutlak baik, tetapi semuanya bergantung pada bentuk tujuan pembelajaran yang akan diukurnya. Jadi, ada anggapan bahwa suatu bentuk atau tipe butir soal akan lebih baik dari butir soal yang lain, anggapa itu belum pernah teruji dalam penelitian.

Pandangan keliru lainnya yang menyebabkan orang awam banyak melemparkan kritikan tidak proporsional terhadap tes ialah anggapan yang melihat tes bukan sebagai alat ukur, melainkan terutama sebagai alat pendidikan yang penting dalam proses pendidikan. Anggapan yang dikemukakan terakhir ini tentu saja

tidak pada tempatnya atau setidaknya kurang proporsional karena fungsi utama tes hasil belajar (*achievement test*) ialah mengukur keberhasilan belajar seseorang atau sekelompok mahasiswa yang kriterianya terekspressi dalam statemen tujuan pembelajaran. Seorang mahasiswa yang tidak pernah dilatih mengarang, tidak akan menjadi orang yang dapat menyusun karangan dengan baik walaupun diberikan beberapa kali tes bentuk uraian. Sebaliknya, seorang mahasiswa yang dilatih untuk mengeluarkan pikirannya secara tertulis dengan baik, sekalipun di tes dengan butir soal objektif akan tetapi tidak akan kehilangan kemampuan ekspresinya.

Bagian berikut akan menguraikan dan melatih tentang cara-cara pengonstruksian butir soal yang baik dengan anggapan bahwa butir soal yang baik akan tetap dapat nebukur secara akurat, apapun bentuk dan tipe soalnya. Yang perlu dihayati adalah kemampuan menyusun butir soal dengan baik tidak hanya bersifat pengetahuan atau pemahaman, tetapi lebih berupa keterampilan. Bahkan, untuk mencapai tahapan mahir dalam kemampuan mengonstruksi butir soal, aspek kiat akan mempunyai peranan yang penting. Guna mencapai kemampuan konstruksi butir soal yang mahir dengan kiatnya itu dibutuhkan pelatihan yang terus-menerus.

F. Penulisan Butir Soal Esai/Uraian

1. Pengertian tes esai/uraian

Tes esai/uraian adalah butir soal yang mengandung pertanyaan atau tugas yang jawaban atau pengerjaan soal tersebut hanya dilakukan dengan cara mengekspresikan kemampuan mahasiswa untuk mengorganisasikan dan menghadirkan jawaban yang logis dan terintegrasi (*integrated*). Ciri khas tes uraian adalah jawaban terhadap soal tersebut tidak disediakan oleh dosen yang

mengonstruksi butir soal, tetapi harus dipasok oleh mahasiswa. Jadi, yang terutama membedakan tipe soal objektif dan tipe soal esai adalah siapa yang menyedaiakan jawaban atau alternatif jawaban terhadap soal atau tugas yang diberikan. Butir soal tipe esai hanya terdiri atas pertanyaan atau tugas (kadang-kadang juga harus disertai dengan beberapa ketentuan dalam menjawab atau mengerjakan soal tersebut), dan jawaban sepenuhnya harus dipasok oleh mahasiswa sebagai peserta tes. Mahasiswa bebas untuk menjawab pertanyaan yang diajukan dan menyampaikan gagasannya dengan menggunakan kata-katanya sendiri. Dengan gambaran seperti itu akan terbayang bahwa pemberian skor terhadap jawaban soal tidak mungkin dilakukan secara objektif.

2. Kekuatan tes esai/uraian

soal tipe esai/uraian mempunyai beberapa kelebihan yang tidak dapat atau sukar diperoleh melalui penggunaan tipe butir soal lain. Kelebihan itu antara lain sebagai berikut:

1. Tes esai/uraian dapat digunakan dengan baik untuk mengukur hasil belajar yang kompleks. Pada umumnya hasil belajar bersifat kompleks, tetapi sebagian besar dari hasil belajar yang kompleks dapat dirinci menjadi beberapa hasil belajar yang lebih sederhana. Pengukuran hasil belajar seperti ini tidak menuntut penggunaan tes tipe esai. Namun ada pula beberapa hasil belajar lain yang sifatnya kompleks dan apabila dirinci menjadi hasil belajar yang lebih sederhana dapat kehilangan arti globalnya sebab hubungan antara komponen hasil belajar yang satu dengan yang lain sangat erat, misalnya hasil yang bersifat ekspresif atau kreatif. Hasil belajar yang seperti ini sebaiknya atau seharusnya diukur dengan menggunakan tes tipe esai. Gronlund (1971: 216) mengidentifikasi hasil belajar seperti yang tersebut terakhir itu sebagai berikut:
 - a. Kemampuan mengaplikasikan prinsip.

- b. Kemampuan menginterpretasikan hubungan.
- c. Kemampuan mengenal dan menyatakan inferensi.
- d. Kemampuan mengenal relevansi dari suatu informasi.
- e. Kemampuan merumuskan dan mengenal hipotesis.
- f. Kemampuan merumuskan dan mengenal kesimpulan yang shahih.
- g. Kemampuan mengidentifikasi asumsi yang mendasarkan suatu kesimpulan.
- h. Kemampuan mengenal keterbatasan data.
- i. Kemampuan mengenal dan menyatakan masalah.
- j. Kemampuan mendesain prosedur eksperimen.

Kelebihan yang paling menonjol dalam penggunaan tipe tes esai ini adalah tidaklah dengan sendirinya menghasilkan pengukuran hasil belajar yang kompleks. Implementasi kelebihan ini masih sangat tergantung kepada kemampuan dosen untuk mengontruksi butir soal uraian. Bahkan, tidak jarang ditemukan adanya butir soal esai yang menanyakan hal yang sederhana, yang sebenarnya jauh lebih efektif apabila dites dengan menggunakan butir soal objektif.

2. Tes bentuk esai terutama menekankan pada pengukuran kemampuan dan keterampilan mengintegrasikan berbagai buah pikir dan sumber informasi ke dalam suatu pola berpikir tertentu yang disertai dengan keterampilan pemecahan masalah. Integrasi buah pemikiran itu membutuhkan dukungan kemampuan untuk mengekspresikannya. Tanpa dukungan kemampuan mengekspresikan buah pikiran secara teratur dan taat asas. Integrasi buah pikiran tidak dapat terlihat dengan baik. Begitu pula sebaliknya, integrasi buah pikiran tersebut akan kelihatan dengan jelas dari susunan kalimat dan kemampuan menyusun paragraf yang baik.
3. Bentuk tes esai lebih meningkatkan motivasi peserta tes untuk belajar dibandingkan dengan bentuk tes lain. Sesuai

dengan sifatnya yang menuntut kemampuan mahasiswa untuk mengekspresikan jawaban ke dalam kata-kata sendiri, bentuk tes/uraian menuntut penguasaan bahan secara penuh. Penguasaan bahan yang tangung atau setengah-tengah dapat dideteksi dengan mudah. Oleh karena itu, untuk menjawab tes esai dengan baik, mahasiswa sebaagi peserta tes berusaha menguasai bahan yang dipekirakan akan diujikan dalam tes secara tuntas.

4. Kelebihan tes esai ialah memudahkan dosen untuk meyusun butir soal. Keleihan ini teritama disebabkan oleh dua hal, yakni jumlah buitr soal tdak perlu banyak dan soden tidak harus memasok jawaban atau kemungkinan jawaban yang benar dalam soal itu sendiri. Kunci jawaban baru diperlukan ketika akan mengoreksi jawaban mahasiswa. Hal ini biasa disebut degan pedoman penskora atau *marking scheme*.

Tes esai sangat menekankan kemampuan menulis. Hal ini merupakan kebaikan, sekaligus kelemahan. Dalam arti yang positif, tes sai akan sangat mendorong mahasiswa dan dosen untuk belajar dan mengajar menyatakan pikiran secara tertulis. Akan tetapi, dilihat dari segi lain, penekanan yang berlebihan terhadap penggunaan tes esai yang sangat menekankan kepada kemampuan menyatakan pikiran dalam bentuk tulisan ini dapat menjadikan tes sebagai alat ukur yang tidak adil dan tidak reliabel. Tekanan yang berlebihan pada aspek kemamapuan menulsi itu akan menjadi penghalang bagi mahasiswa yang memang tidak mempunyai kemampuan dibidang itu walaupun mahasiswa tersebut menguasai bahan yang diujikan.

3. Kelemahan tes esai

Tes esai juga mengandung kelemahan yang serius. Beberapa kelemahan pokok tersebut adalah sebaagi berikut:

1. Realibilitas tes rendah. Artinya skor yang dicapai oleh peserta tes tidak konsisten apabila tes yang sama atau tes yang paralel diuji ulang beberapa kali. Robert L.Ebel dan David A.Frisbe (1986: 129)mengidentifikasi adanya tiga penyebab rendahnya realibilitas tes esai. Pertama, keterbatasan sampel bahan yang tercakup dalam soal tes. Karena jawaban tes esai menuntut waktu yang relatif banyak, tidak mungkin perangkat tes esai terdiri dari butir soal yang banyak jumlahnya sehingga mewakili seluruh bahan yang akan diujikan. Kedua, batas-batas tugas yang harus dikerjakan oleh mahasiswa sangat longgar walaupun telah diusahakan untuk menentukan batasan-batasan yang cukup ketat. Oleh karena itu, keragaman jawaban mahasiswa tetap saja akan besar. Kergaman itu tidak hanya terjadi antarmahasiswa sebagai peserta tes, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh lingkungan, waktu, bahkan suasana tes yang ada. Misalnya, tes yang sama diujikan pada pagi hari ketika pada umumnya peserta tes masih segar akan menghasilkan skor yang berbeda apabila tes itu diujikan pada sore harinya. Ketiga, penyebab rendahnya realibilitas tes itu adalah subjektivitas penskoran yang dilakukan oleh dosen. Berbeda orang yang memeriksa (korektor), berbeda skor yang diperoleh peserta tes. Bahkan, orang yang sama memeriksa tes yang sama pada waktu yang berbeda akan menghasilkan skor yang berbeda pula.
2. Untuk menyelesaikan tes esai dengan baik. Dosen dan mahasiswa harus menyediakan waktu yang cukup banyak. Mahasiswa harus cukup banyak menggunakan waktu ketika mengerjakan tes, sedangkan dosen harus banyak menyediakan waktu untuk memeriksa.
3. Jawaban mahasiswa kadang-kadang disertai dengan bualan. Mahasiswa yang kurang menguasai bahan

yang diujikan sering juga mencobba menjawab dengan menguraikan hal lain yang tidak berhubungan dengan hal yang ditanyakan. Dengan kata lain, peserta tes membual.

4. Kamampuan menyakan pikiran secara tertulis menjadi hal yang paling membedakan prestasi belajar antarmahasiswa. Padahal, hanya hasil belajar yang tertentu sajalah yang harus dikomunikasikan dalam bentuk tertulis. Sebagian besar hasil belajar lain dinyatakan dalam bentuk tingkah laku atau sikap, bukan dalam bentuk pertanyaan tertulis.

4. Klasifikasi tes esai

Tes esai secara umum dapat dibagi menjadi dua jenis, yaitu tes esai bebas (extended response) dan tes esai terbatas (restricted response). Perbedaan kedua jenis tes ini atas dasar besarnya kebebasan yang diberikan kepada peserta tes untuk mengorganisasikan, menulis, dan menyatakan pikiran atau gagasan.

a. Tes esai bebas (extended response)

Dalam soal tes esai bebas hampir-hampir tidak ada pembatasan terhadap mahasiswa dalam memberikan jawabannya. Mahasiswa memiliki kebebasan yang luas untuk mengorganisasikan dan mengekspresikan pikiran dan gagasannya dalam menjawab soal tersebut. Dengan demikian, jawaban mahasiswa bersifat terbuka, fleksibel, dan tidak terstruktur. berikut contoh butir soal uraian bebas.

Dalam sejarah pemikiran Islam pernah terjadi suatu ketegangan antara ulama Fikih dan ulama Sufi. Ketegangan tersebut mereda ketika muncul Al-Ghazali dengan konsep tasawufnya. Uraikan bagaimana Al-Ghazali mengonseptualisasikan tasawufnya serta jelaskan pula peranan dan jasanya bagi dunia Islam! Dalam uraian anda hendaknya terdapat penjelasan tentang (a) ajara tasawuf sebelum Al-Ghazali, (b) prinsip-prinsip ajaran tasawuf Al-Ghazali,

dan (c) pengaruh positif dan negatif ajaran tasawuf terhadap dunia Islam secara luas. Jawaban jangan lebih dari satu halaman (20)

Untuk dapat menjawab butir soal tersebut dengan baik, mahasiswa harus memiliki kemampuan mengingat fakta historis sekitar perkembangan pemikiran Islam pada abad pertengahan. Kemudian, mahasiswa harus memilih fakta terpenting di antara semua fakta yang mendukung argumentasi jawabannya. Setelah itu, mahasiswa harus mengorganisasikan dalam pikirannya fakta dan menyusunnya dalam suatu uraian yang logis dengan menggunakan bahasa yang dapat dipahami oleh orang lain. Dengan kata lain, dalam menjawab tes esai bebas, seorang mahasiswa harus mulai dengan pengetahuan yang bersifat faktual, mengevaluasi fakta yang dimilikinya, mengorganisasikan fakta pilihannya itu ke dalam suatu susunan yang logis, dan menyajikannya dalam suatu uraian naratif yang dapat dimengerti oleh orang lain. Walaupun ada batasan hanyalah panjangnya uraian yang ditentukan oleh dosen yang membuat butir soal. Pembatasan seperti itu sangat diperlukan sehingga ia dapat memperkirakan waktu yang harus disediakan untuk memeriksa jawaban mahasiswa. Mahasiswa sepenuhnya diberi kebebasan untuk menjawab menurut gaya bahasa dan gaya kognitif masing-masing. Dengan demikian, jelaslah bahwa keterampilan mengekspresikan pikiran dalam bentuk tertulis akan besar sekali kontribusinya dalam menjawab soal ujian tipe ini. Butir soal jenis ini sangat baik digunakan untuk mengukur hasil belajar pada tingkat aplikasi, analisis, sintesis dan evaluasi.

5. Tes esai terbatas (restricted response)

Dalam menjawab tes esai terbatas, mahasiswa lebih dibatasi oleh berbagai rambu-rambu yang ditentukan dalam butir soal. Keterbatasan itu mencakup format, isi, dan ruang lingkup jawaban. Jadi, soal esai terbatas ini harus menentukan batas jawaban yang dikehendaki. Batas itu meliputi konteks jawaban yang diinginkan,

jumlah butir jawaban yang diharapkan, keluasaan uraian jawaban, serta arah dan luas jawaban yang diminta. Berikut contoh soal tes esai terbatas.

Aliran Mu'azilah memiliki ajaran pokok yang dikenal dengan Ushul al-Khamsah, jelaskan masing-masing butir dari ajaran tersebut. Jawabannya anda hendaknya memasukkan arti dari masing-masing butir ajaran tersebut beserta penjelasan singkat tentangnya. Uraian anda diharapkan tidak lebih dari $\frac{1}{2}$ halaman (5).

Selain contoh di atas, sebagian dosen memasukkan ragam tes melengkapi dan ragam tes jawaban singkat ke dalam ragam tes esai terbatas, seperti uraian berikut:

A. Butir soal tipe jawaban melengkapi (fill in the blank)

Yang dimaksud dengan butir soal melengkapi adalah butir soal yang meminta peserta untuk melengkapi suatu kalimat dengan satu frase, satu angka, atau satu formula.

1) Kekuatan dan keterbatasan

Tipe butir soal ini cukup baik untuk digunakan untuk menguji kemampuan mengingat fakta dan prinsip yang sederhana. Selain itu, tipe butir soal ini juga dapat digunakan untuk menguji kemampuan pada tingkatan yang lebih tinggi dengan syarat dikonstruksi secara hati-hati dan dengan kemampuan mengonstruksi soal yang tinggi.

2) Beberapa petunjuk penulisan butir soal tipe jawaban melengkapi

Untuk memperoleh butir soal tipe jawaban melengkapi yang baik, beberapa petunjuk ini diharapkan akan membantu.

- a. Kontruksikan butir soal yang mengandung permasalahan yang bersifat spesifik.

Misalnya:

Lemah : Aliran Qadariah adalah ilmu aliran teologi_____

Lebih baik : aliran Qadariyah menganut paham_____

- b. Buanglah kata yang penting saja dari pernyataan pada butir soal

Misalnya:

Lemah : ayat Qur'an yang_____disebut Qoth'i dlalalah.

Lebih baik : ayat Qur'an yang punya arti hanya satu, jelas, dan absolut disebut_____

- c. Jika memungkinkan, kata yang dibuang hendaklah yang di akhir, jangan yang di awal pernyataan.

Misalnya:

Lemah : yang punya arti hanya satu, jelas, dan absolut disebut Qath'i dlalalah_____

Lebih baik : ayat Quran yang punya arti hanya satu, jelas, dan absolut disebut_____

- d. Jika menggunakan lebih dari satu jawaban, bualah semua ruang kosong (titik-titik) tersebut sama panjang.

Misalnya:

Lemah : dalam fiqh dikenal empat mazhab besar, yaitu_____

Lebih baik : dalam fiqh dikenal empat mazhab besar yaitu_____, _____, _____, dan _____

- e. Konstruksikanlah butir soal dengan menggunakan bahasa yang jelas.

Misalnya:

Lemah : khalifah pertama yang memiliki anak perawan bernama Aisyah adalah_____

Lebih baik : khalifah pertama adalah_____

B. Butir soal tipe jawaban singkat

Yang dimaksud dengan tipe butir soal jawaban singkat ialah butir soal yang berbentuk pertanyaan yang dapat dijawab dengan satu kata, satu frasa, atau satu formula.

1) Kelemahan

Butir soal tipe jawaban singkat ini termasuk salah satu tipe yang paling mudah dikonstruksi. Hal itu terutama disebabkan oleh butir soal ini hanya akan mengukur hasil belajar yang sederhana, yaitu yang bersifat ingatan. Kekuatan lain butir soal tipe ini ialah mengharuskan mahasiswa menulis jawabannya, bukan memilih jawaban yang telah tersedia. Dengan demikian, dapat diminimalkan untuk menebak jawaban.

Ada dua keterbatasan utama butir soal tipe jawaban singkat ini, yaitu tidak dapat mengukur hasil belajar yang kompleks dan sulit dinilai. Karena sifatnya yang sederhana, butir soal tipe ini hanya menghasilkan respons singkat yang sederhana. Respons singkat yang seperti itu tidak memungkinkan untuk mengukur hasil belajar yang berlevel tinggi. Berkenaan dengan kesederhanaannya itu, sering menimbulkan keterbatasan kedua, yaitu sulit dinilai karena banyaknya kemungkinan jawaban. Hanya butir soal yang dikonstruksi secara hati-hati yang tidak menimbulkan masalah.

2) Beberapa petunjuk konstruksi butir soal tipe jawaban singkat

a. Sedapat-dapatnya pergunakanlah kata-kata yang menuntut jawaban hanya satu jawaban yang benar. Misalnya:

Lemah : siapakah khalifah Al-Makmur?

Lebih baik : apa nama pusat kegiatan ilmiah yang didirikan oleh khalifah Al-Makmur

b. Batasi panjang jawaban pada satu kata atau satu frase saja. Misalnya:

Lemah : apa yang terjadi Nabi Muhammad ketika menerima wahyu pertama?

Lebih baik : di mana Nabi Muhammad menerima wahyu pertama?

- c. Jangan menggunakan kalimat yang langsung diambil dari buku atau catatan.
- d. Pertanyaan hendaknya langsung, tidak didahului kalimat lain.

Lemah : setelah Nabi wafat, masyarakat Madinah sibuk memikirkan penggantinya. Siapakah Khalifah pertama pengganti Nabi Muhammad?

Lebih baik : siapakah khalifah pertama pengganti Nabi Muhammad?

6. Beberapa prinsip konstruksi butir soal tes esai

Ada beberapa prinsip penulisan butir soal tes uraian. Prinsip ini bersifat umum dan masih harus diuraikan menjadi prinsip yang operasional oleh setiap orang yang sedang belajar tes dan evaluasi pendidikan. Prinsip itu, antara lain adalah sebagai berikut:

1. Prinsip 1: gunakanlah tipe tes untuk mengukur hasil belajar yang cocok. Hubungkanlah prinsip ini dengan kekuatan tes uraian yang telah dikemukakan di atas.
2. Prinsip 2: beritahulah sebelumnya bahwa dalam tes yang akan datang akan digunakan tes esai. Hal ini perlu dilakukan agar mahasiswa lebih siap dan agar tes yang dilaksanakan itu cukup adil.
3. Prinsip 3: batasilah ruang lingkup tes secara pasti. Dengan demikian, peserta tes mengetahui dengan pasti bahan yang harus dipelajarinya. Peserta tes hendaknya juga diberitahu terlebih dahulu apakah bahan akan diambil dari buku ajar, atau juga meliputi catatan pelajaran, hasil diskusi kelas, bacaan tambahan, ataukah pengetahuan umum dari sumber yang tidak terbatas.
4. Prinsip 4: pertanyaan hendaknya terutama untuk mengukur tujuan pembelajaran yang penting saja. Hal ini sangat

perlu diperhatikan karena jumlah butir soal dalam tes esai sangat terbatas. Jadi, pergunakanlah setiap butir soal secara optimal untuk mengukur hasil belajar yang penting yang tidak mungkin diukur dengan tipe soal lain.

5. Prinsip 5: jangan terlalu banyak menggunakan butir soal tipe esai untuk mengukur kemampuan mengingat. Tipe soal objektif jauh lebih efektif dan efisien apabila digunakan untuk mengukur kemampuan mengingat fakta.
6. Prinsip 6: kemampuan dan keterampilan menulis peserta tes haruslah menjadi pertimbangan utama dalam konstruksi butir soal esai.
7. Prinsip 7: jangan memberikan butir soal yang dapat dipilih atau dapat tidak dikerjakan. Misalnya, janganlah membuat petunjuk soal sebagai berikut: “pilihlah dua dari tiga soal dibawah ini”. Hal itu akan sangat menyukarkan pemeriksaan dan memberi skor yang adil.
8. Prinsip 8: setiap soal harus jelas apakah jenis terbatas atau jenis bebas. Dengan demikian, mahasiswa dapat membatasi diri dalam memberikan responnya.
9. Prinsip 9: makin banyak jumlah butir soal untuk setiap perangkat soal semakin baik. Jadi, usahakan agar setiap tes menyajikan butir soal esai sebanyak-banyaknya.
10. Prinsip 10: tulislah petunjuk awal yang jelas. Selain itu, petunjuk untuk setiap butir soal harus rinci dan dapat dipahami oleh mahasiswa dengan jelas. Dalam menulis petunjuk ini harus menggunakan struktur kalimat yang sederhana. Tidak boleh ada dua tafsiran untuk setiap kalimat petunjuk yang digunakan.
11. Prinsip 11: waktu yang tersedia haruslah diperkirakan cukup (tidak kurang dan tidak lebih) untuk rata-rata kemampuan mahasiswa. Jadi dapat diperkirakan waktu yang tersedia akan berlebihan bagi mahasiswa yang

pandai dan akan kekurangan bagi mahasiswa yang kurang pandai.

12. Prinsip 12: pertanyaan hendaknya menuntut respon atau jawaban yang bersifat baru atau pemikiran peserta tes. Jadi, dosen/penyusun tes jangan hanya meminta jawaban yang merupakan pengulangan dari hal yang telah diajarkan atau sesuatu yang sudah ada di dalam buku. Akan tetapi, lebih baik apabila mahasiswa mengeluarkan pikiran orisinalnya.
13. Prinsip 13: dalam setiap perangkat tes hendaknya selalu ada kombinasi jenis tes esai terbatas dengan jenis tes esai bebas.
14. Prinsip 14: pergunakanlah kata-kata deskriptif, seperti definisikanlah, tulislah garis besar, pilihlah, berilah ilustrasi atau contoh, kelompokkanlah, bedakanlah, bandingkanlah, pertentangkanlah, dan beberapa kata perintah deskriptif lainnya.
15. Prinsip 15: dalam setiap butir soal harus dijelaskanlah skor maksimal yang dapat diperoleh apabila jawabannya sesuai dengan jawaban yang diminta. Misalnya, panjang uraian, arah pemaparan, banyaknya aspek, atau butir jawaban yang diminta. Untuk jelasnya. Lihat contoh soal esai di atas.
16. Prinsip 16: kalimat butir soal jangan dimulai dengan kata-kata seperti apa dan siapa. Pertanyaan seperti itu hanya akan menghasilkan jawaban yang singkat yang bersifat ingatan, yang sebaiknya tidak diuji dengan tes tipe esai.

7. Pedoman penskoran (marking scheme)

Butir soal bentuk objektif mudah memeriksanya, cepat, dan hasil penilaiannya objektif. Sementara itu, butir soal bentuk esai sulit memeriksanya, membutuhkan waktu yang lama karena jawabannya bervariasi, dan hasil penilaiannya cenderung

subjektif. Pada bagian ini akan diuraikan cara-cara penilaian yang bertujuan untuk mengurangi subjektivitas dan meningkatkan objektivitas. Untuk mendapatkan penilaian yang lebih objektif, perlu diperhatikan hal-hal berikut:

1. Apakah jawaban yang paling baik untuk satu butir pertanyaan esai?
2. Butir-butir apa saja yang harus terdapat dalam jawaban pertanyaan esai?
3. Apakah ada butir yang lebih penting di antara butir-butir jawaban yang diharapkan?

Ketiga buah pertanyaan diatas sudah harus disediakan jawabannya oleh penyusun tes esai ada waktu dikembangkan butir pertanyaan. Dengan kata lain, penyusun tes pada saat mengembangkan butir soal esai juga harus menyusun jawaban yang diharapkan berpedomana pada tiga buah pertanyaan di atas.

Untuk menjawab pertanyaan pertama, penulis soal menuliskan semua jawaban yang diharapkan lengkap, dengan beberapa alternatif penyelesaiannya. Jawaban yang dituliskan oleh penulis soal bukanlah seperti jawaban yang dibuat oleh mahasiswa (berbentuk uraian). Penulis tidak perlu membuat narasi, tetapi cukup dengan mencantumkan butir-butir penting yang harus terdapat dalam lembar jawaban mahasiswa. Butir-butir penting ini (key words) adalah konsep-konsep yang ditanyakan dalam soal tersebut. Penulis harus menuliskan semua konsep dalam satu butir pertanyaan, kemudian konsep tersebut disusun sesuai dengan tata urutan yang paling tepat untuk menjawab pertanyaan tersebut (hierarchical). Ada kalanya pertanyaan menghendaki tata urutan dan pengembangan konsep secara horizontal.

Di antara sejumlah konsep yang terdapat dalam jawaban ada yang lebih penting dari yang lainnya. Oleh karena itu, dalam pedoman penilaian konsep yang lebih penting diberi bobot yang lebih besar. Perlu dicatat disini bahwa yang diberi nilai adalah

setiap konsep yang muncul dalam jawaban tersebut, kalau hanya ada 7 konsep dan dianggap setiap konsep mempunyai boot yang sama skor maksimum untuk butir soal tersebut adalah 7, dalam hal ini tidak perlu skor maksimum ini dikonversikan pada skor 10. Biarkan sebagaimana adanya. Skor maksimum untuk setiap butir soal esai seperti telah dikemukakan didepan banyak positifnya kalau dicantumkan pada naskah ujian. Pencantuman ini membantu mahasiswa untuk merencanakan waktu penyelesaian setiap butir soal.

Berikut ini dicantumkan salah satu contoh butir soal esai yang dilengkapi dengan pedoman penskoran (marking sheme) nya:

Soal:

Dalam kitab-kitab hadis ditemukan beberapa hadis Nabi yang sama-sama berkualitas sahih, tetapi antara satu dengan yang lain tampak saling bertentangan. Jelaskan bagaimana cara atau metode yang digunakan untuk menyimpulkan hasil penelitian terhadap hadis-hadis yang tampak bertentangan tersebut?

Pedoman Penskoran (Marking Scheme)

No	Aspek/kata kunci	Skor
1	Metode menyimpulkan hadis-hadis yang tampak bertentangan	
	a. Metode Al-Tarjih	7
	b. Metode Al-Jam'u	7
	c. Metode Al-Taifiq	7
	d. Metode Al-Nasikh wa al-Mansukh	7
	e. Metode Al-Tanqif	7
		35

Pada bab yang terdahulu telah dikemukakan bahwa dari bermacam-macam tes ada yang disebut alternatif tes atau non-tes untuk alternatif tes ini pun perlu juga dibuat pedoman penskoran

(marking scheme)-nya. Dari sepuluh macam alternatif yang telah dikemukakan di depan, tampaknya yang paling populer dan banyak dipilih oleh dosen adalah paper (makalah). Pada prinsipnya untuk memnentukan butir-butir apa saja yang harus masuk dalam penilaian makalah, hal itu sepenuhnya terserah pada dosen yang bersangkutan yang mengetahui secara pasti tentang apa yang ingin dicapai mahasiswa dan tujuan pembelajarannya. Contoh berikut hanya mengemukakan butir-butir umum yang biasa masuk ke dalam penilaian paper atau makalah.

No	Aspek penilaian	Presentase skor
1	Format	
	Ukuran kertas	5%
	Jumlah halaman	5%
	Jilid, sampul,dll	5%
2	Isi	
	Perumusan (fokus)masalah	10%
	Kompleksitas masalah	10%
	Sistematika (pendahuluan, isi, dan penutup)	5%
3	Metodologi	
	Kecocokan perangkat analisis yang digunakan	10%
	Ketajaman analisis	15%
	Teknik penulisan	10%
	Bahasa	5%
4	Referensi	
	Referensi dengan masalah	10%
	Kualitas literatur	5%
	Jumlah literatur	5%
5	Total	100%

Berikut akan kami jelaskan manfaatn pedoman penskoran (marking scheme) bagi dosen maupun mahasiswa:

Manfaat bagi dosen

1. Dapat memberikan penilaian secara lebih objektif dan sempurna.
2. Dapat memperjelas hubungan antara tujuan pembelajaran dan evaluasi.
3. Dapat mengklarifikasi dari materi (content) yang diajarkan.
4. Dapat mengidentifikasi bidang materi yang akan menjadi fokus perhatian.
5. Dapat meningkatkan kepercayaan mahasiswa terhadap proses penilaian
6. Dapat mengubah pola pandang terhadap mahasiswa dari “cukup baik” menjadi “benar”.
7. Dapat mengomunikasikan pada mahasiswa bahwa dosen mengetahui apa yang mereka cari dan seriusi.
8. Dapat memperbaiki kelemahan-kelemahan individual mahasiswa.
9. Dapat menjadi sarana pemberitahuan tentang kinerja kesuksesan.
10. Dapat memberikan penilaian segera setelah hasil ujian mahasiswa diterima.

Manfaat bagi mahasiswa

1. Dapat menyadari kelebihan dan kekurangannya.
2. Dapat mengonsentrasikan diri pada kelemahannya.
3. Dapat membantu merencanakan belajar dan bekerja dengan lebih baik.
4. Dapat memusatkan perhatian pada tugas-tugas secara khusus.
5. Dapat mengetahui cara kerja dosen dan menilai.
6. Dapat meningkatkan sikap dan prestasi.
7. Dapat menggunakan waktu yang lebih baik.

ii. Penulisan Butir Soal Objektif

1. Pengertian

Yang dimaksud dengan butir soal objektif dalam tulisan ini adalah butir soal yang telah mengandung kemungkinan jawaban yang harus dipilih atau dikerkajakan oleh mahasiswa atau peserta tes. Jadi, kemungkinan jawaban telah dipasok oleh dosen sebagai pengonstruksi butir soal. Mahasiswa hanya memilih jawaban dari kemungkinan jawaban yang telah disediakan. Dengan demikian pemeriksaan atau penskoran jawaban mahasiswa sepenuhnya dapat dilakukan secara objektif oleh dosen. Karena sifatnya yang objektif itu, tidak selalu penskoran harus dilakukan oleh manusia. Pekerjaan tersebut dapat dilakukan oleh mesin, misalnya scanner. Jadi, yang dimaksud dengan tes objektif ialah tes yang dapat diskor secara objektif.

Secara umum ada tiga tipe tes objektif, yaitu (1) benar-salah (true-false), (2) menjodohkan (matching), dan (3) pilihan ganda (multiple choice).

2. Butir soal tipe benar-salah

Butir soal tipe benar-salah (true-false item) adalah butir soal yang terdiri dari pernyataan yang disertai dengan alternatif jawaban, yaitu menanyakan pernyataan tersebut benar atau salah atau keharusan memilih satu dari dua alternatif jawaban lainnya. Alternatif jawaban tersebut dapat berbentuk benar-salah, setuju-tidak setuju, baik-tidak baik, atau cara lain asalkan alternatif itu mutual eksklusif.

1) Kekuatan butir soal tipe benar-salah

Butir soal tipe benar-salah mempunyai beberapa kekuatan, antara lain sebagai berikut:

- a. Mudah dikonstruksi. Untuk mengonstruksi atau menulis butir soal tipe benar-salah hanya diperlukan satu pernyataan. Pernyataan itu tentu saja harus berhubungan dengan bidang studi yang diuji pada butir soal tersebut. Karena butir soal tipe benar-salah ini mudah, dosen sering memilih bentuk tersebut. Bahkan, alasan pemilihan tipe ini oleh dosen sering disebabkan oleh kekurangan waktu untuk menulis butir soal. Tentu saja, alasan seperti itu tidak dapat diterima sebab akan menghasilkan butir soal yang tidak sepenuhnya dapat dipertanggungjawabkan. Justru karena mudahnya dikonstruksi pemilihan tipe ini hendaknya karena pertimbangan yang positif, yaitu lebih memudahkan dosen mendapatkan informasi tentang tingkat ketercapaian mahasiswa dalam bidang studi tersebut.
- b. Perangkat soal dapat mewakili seluruh pokok bahasan. Keunggula itu merupakan kekuatan utama tes tipe benar-salah. Hal tu dapat dicapai karena setiap butir soal benar-salah hanya membutuhkan waktu yang singkat untuk menjawabnya. Oleh karena itu, dalam waktu yang relatif singkat dapat dicakup banyak butir soal. Butir-butir soal tersebut dapat disusun dari segenap pokok bahasan yang tercakup dalam bidang studi tersebut.
- c. Mudah diskor. Karena hanya ada dua alternatif jawaban, setiap utir soal hanya mempunyai dua alternatif skor, yaitu 1 bagi yang mengerjakannya secara benar dan 0 bagi yang mengerjakannya salah. Dengan demikian, penskoran sangat mudah dan dapat dilakukan oleh siapa saja, bahkan dapat dikerjakan oleh mesin.

- d. Sebaik alat yang baik untuk mengukur fakta dan hasil belajar. Terutama yang berkenaan dengan ingatan. Butir soal tipe benar-salah dapat mengukur kemampuan dasar hasil belajar, yaitu dapat membedakan antara kenyataan dari yang bukan kenyataan atau suatu yang benar dari yang salah. Tentu saja, kebaikan ini tidak terlalu tepat apabila yang ingin diukur adalah kemampuan membedakan secara lebih teliti.

2) Keterbatasan butir soal tipe benar-salah

Butir soal tipe benar-salah juga mempunyai keterbatasan-keterbatasan yang sukar diatasi, seperti hal-hal berikut:

- a. Mendorong peserta tes untuk menebak jawaban. Karena probabilitas menjawab benar adalah 50% tipe tes ini seakan-akan mendorong para peserta tes untuk menebak jawaban walaupun mereka tidak mengetahui jawaban yang benar. Kelemahan itu sebagian dapat diatasi dengan menerapkan formula tebakan atau justru menganjurkan para peserta tes untuk menebak bila tidak tahu jawaban yang pasti. Yang dimaksud dengan formula tebakan ialah dalam penskoran digunakan rumus skor total, yaitu jumlah yang dijawab benar dikurangi dengan jumlah yang salah. Kedua cara ini secara teknis tidak berbeda. Dalam arti, skor standar yang diperoleh peserta tes akan tetap sama. Hal itu telah diuji beberapa kali dalam penelitian tes dan pengukuran pendidikan dan psikologi.
- b. Terlalu menekankan pada ingatan. Bentuk butir soal tipe ini memaksa penulis butir soal menguji hasil belajar yang berbentuk ingatan. Bahkan, kelemahan ini lebih diperburuk lagi karena kesalahan para dosen mengonstruksi butir soal yang mengambil pernyataan langsung dari buku ajar yang digunakan. Memang, ada juga kebaikan butir soal yang bersifat ingatan itu, yaitu dapat membedakan peserta tes

yang tahu dan peserta tes yang tidak tahu. Akan tetapi, karena kelemahan yang pertama, yaitu mendorong kepada penebakan, kelemahan kedua ini makin menonjol.

- c. Meminta respons peserta tes yang berbentuk penilaian absolut. Padahal, dalam kenyataannya, hasil belajar itu kebanyakan bukanlah sesuatu kebenaran absolut tanpa kondisi.

Contoh:

B-S: Indonesia terdiri atas 27 provinsi.

Soal di atas seolah-olah memiliki kebenaran mutlak, tetapi bukankah pada tahun 1945 atau pada tahun 2003 Indonesia tidak terdiri atas 27 provinsi?

3) Beberapa petunjuk konstruksi butir soal benar-salah

Ada lima persyaratan yang harus dipenuhi oleh setiap butir soal tipe benar-salah adalah untuk dapat dikatakan sebagai butir soal yang baik, yaitu sebagai berikut:

- a. Setiap butir soal harus menguji atau mengukur hasil belajar peserta tes yang penting dan bermakna dan tidak menanyakan hal yang remeh (trivial). Misalnya:
 Lemah : B-S: Abu Hasan Al-Asy'ari lahir di Basrah.
 Lebih baik : B-S: Al-Asy'ari adalah pelopor aliran teologi Ahlusunnah wal jama'ah.
- b. Setiap butir soal haruslah menguji pemahaman, tidak hanya pengukuran terhadap daya ingat. Butir soal tidak dianjurkan untuk menguji kemampuan mengingat kata atau frase yang terdapat dalam buku ajar atau bacaan lainnya. Misalnya:
 Lemah : B-S: ahli sejarah menggambarkan Usman sebagai khalifah yang lemah dalam menghadapi ambisi keluarganya yang kaya.
 Lebih baik : B-S: khalifah Usman dikenal sebagai pembela ahlu bait.

- c. Kunci jawaban yang ditentukan haruslah benar. Patokan ini tampaknya remeh, tetapi sering kita jumpai bahwa kunci yang ditentukan oleh pembuat soal berbeda dari yang diratikan oleh peserta tes atau pereview tes. Hal itu acapkali disebabkan oleh adanya subjektivitas atau biasa penyusun masuk ke dalam soal dan dalam penentuan kunci jawaban. Misalnya:
Lemah : B-S: Muslim Indonesia terbelakang karena tidak menganut paham Mu'tazilah.
Lebih baik : B-S: Mu'tazilah beranggapan akal manusia punya daya yang besar.
- d. Butir soal yang baik harus jelas jawabannya bagi seorang peserta tes yang belajar, dan jawaban yang salah kelihatan seakan-akan benar bagi peserta tes yang tidak belajar dengan baik. Jadi, butir soal tersebut dapat secara jelas membedakan orang yang belajar dari orang yang tidak belajar. Misalnya:
B-S: Bahasa Ilmiah yang digunakan di pesantren di Jawa Barat pada awal abad ke 20 adalah bahasa Arab dan bahasa Jawa.(B).
- e. Pernyataan dalam butir soal harus dinyatakan secara jelas dan menggunakan bahasa yang baik dan benar. Soal yang jelas adalah apabila soal tersebut hanya mempersoalkan satu gagasan. Selain itu, pernyataan satu gagasan itu haruslah disusun dalam tata kalimat yang baik dan benar dan tidak mengandung pengertian mendua (ambigu). Karena tidak boleh mengandung pengertian mendua, butir soal itu harus dinyatakan dalam kalimat yang sesingkat-singkatnya. Misalnya:
Lemah : B-S: Hancurnya kekhalifahan yang diakui oleh semua umat Islam sebagai lambang persatuan merupakan salah satu penyebab kemunduran Islam pada wala periode pertengahan.

Lebih baik : B-S: hancurnya kekhalifahan merupakan salah satu penyebab kemunduran Islam pada awal periode pertengahan.

3. Butir soal tipe menjodohkan

Butir soal tipe menjodohkan ditulis dalam dua kolom. Kolom pertama adalah pokok soal (stem) atau premis. Kolom kedua adalah kolom jawaban. Tugas mahasiswa sebagai peserta ujian ialah menjodohkan pernyataan-pernyataan dibawah kolom premis dengan pernyataan-pernyataan yang ada di bawah kolom jawaban.

Apabila tes harus dikerjakan di lembaran jawaban yang terpisah, pernyataan di bawah kolom pertama ditulis urutan nomor, dimulai dengan nomor urut setelah nomor urut soal sebelumnya. Dengan demikian, setiap nomor pernyataan dibawah kolom pertama adalah sebuah stem butir soal yang alternatif jawabannya secara bersama terdapat dibawah kolom kedua. Misalnya:

Jasa dan Perjuangan

Nama Sultan

- | | |
|--|--------------------------|
| A. Bercita-cita untuk menentang penindasan walaupun sampai akhir liang kubur | 1. Sultan Agung |
| B. Berusaha membawa Aceh ke puncak kejayaannya. | 2. sultan badaruddin |
| C. Sultan kerajaan Islam pertama di Nusantara | 3. Sultan hasanuddin |
| D. Berusaha membentuk Indonesia menjadi negara serikat. | 4. Sultan Iskandar Syah |
| E. Melakukan penyerangan terhadap Belanda. | 5. Sultan Malik al-Saleh |

1) Kekuatan dan keterbatasan butir soal tipe menjodohkan

Kekuatan butir soal tipe menjodohkan ini antara lain sebagai berikut:

- a. Sangat baik untuk menguji hasil belajar yang berhubungan dengan pengetahuan tentang istilah, peristiwa, atau penanggalan.
- b. Dapat menguji kemampuan menghubungkan dua hal, baik yang berhubungan secara langsung maupun secara tidak langsung.
- c. Mudah dikonstruksi sehingga dosen dalam waktu yang tidak terlalu lama dapat mengonstruksi sejumlah butir soal yang cukup untuk menguji satu pokok bahasan tertentu.
- d. Dapat meliputi seluruh bidang studi yang diuji. Dengan demikian, perangkat soal yang menggunakan tipe butir soal ini lebih merata dan keseluruhan pokok bahasan dan sub pokok bahasan dapat terwakili secara memadai.
- e. Mudah diskor. Seperti semua butir soal objektif, butir soal tipe menjodohkan ini pun dapat diskor tanpa terikutsertakan nilai dan pendapat dosen sebagai pemeriksa.

Sementara itu, keterbatasan pokok butir soal tipe ini ialah terlalu mengandalkan pada pengujian ingatan. Untuk dapat menghindari kelemahan ini, konstruksi butir soal tipe ini harus dipersiapkan secara hati-hati.

2) Beberapa petunjuk mengonstruksi butir soal menjodohkan (matching)

- a. Jumlah pertanyaan tidak boleh lebih dari 8 dan jawaban tidak boleh lebih dari 12.
- b. Instruksi harus jelas, apakah jawaban boleh digunakan lebih dari satu kali ataukah tidak.

- c. Jika jawaban tidak boleh berulang, pastikan jumlah jawaban 2 atau 3 lebih banyak dari jumlah pertanyaan.
- d. Jawaban harus bersifat homogen (dari rumpun yang sama).
- e. Beri judul (heading), baik pada kelompok pertanyaan maupun jawaban.
- f. Buatlah jawaban sesingkat-singkatnya untuk memudahkan membaca secara cepat (scanning).
- g. Hindarkan soal menjodohkan (matching) dari bentuk kalimat tidak sempurna, bentuk pertanyaan boleh, tetapi tetap sebagai frase.
- h. Buatlah seluruh tes dalam satu halaman yang sama dan jangan letakkan sebagian jawaban pada halaman berikutnya.
- i. Ketik pertanyaan dan jawaban dengan spasi ganda dan jangan luruskan jawaban dari pertanyaan secara horizontal.
- j. Buatlah konstruksi yang bersifat paralel (bentuk huruf awal yang sama) ketika membuat frase pertanyaan dan menyusun jawabannya.
- k. Buatlah lay out yang bagus.
- l. Buatlah pertanyaan disebelah kiri dan jawaban di sebelah kanan.
- m. Pertimbangkan membuat simbol atau diagram (gambar) untuk jawaban.
- n. Jangan membuat nomor di pertanyaan kecuali dibutuhkan.
- o. Gunakan huruf alfabet untuk menomori jawaban.
- p. Susunlah pertanyaan dan jawaban secara alfabetis untuk mengacaknya.

Contoh:

Jodohkanlah pertanyaan yang berada di lajur sebelah kiri dengan istilah yang ada di lajur sebelah kanan. Untuk setiap pertanyaan hanya ada satu istilah yang tepat.

Pengertian	Istilah
1. Tuhan ada di setiap benda.	a. Ittihad
2. Tuhan turun menyusun kedalam tubuh manusia yang dipilih-Nya.	b. Khuluf
3. Manusia naik bersatu dengan Tuhan.	c. Makrifat
4. Alam adalah wujud bayangan dari wujud hakiki.	d. Syatahat
5. Ucapan aneh seorang sufi ketika bersatu dengan Tuhan	d. Sinkretisme
	e. Panteisme
	f. Wahdat al-wujud

6. Butir soal tipe pilihan ganda (multiple choice)

Tipe butir soal pilihan ganda yang dalam bahasa Inggris dikenal dengan istilah (multiple choice item) (butir soal pilihan majemuk atau ganda merupakan yang paling populer dalam kelompok butir soal objektif. Yang dimaksud dengan tipe butir soal pilihan ganda ialah suatu butir soal yang alternatif jawabannya lebih dari dua. Pada umumnya, jumlah alternatif jawaban berkisar antara empat atau lima. Tentu saja, jumlah alternatif tersebut tidak boleh terlalu banyak. Apabila alternatif itu lebih dari lima, akan sangat membingungkan mahasiswa sebagai peserta tes dan juga akan sangat menyukarkan dosen mengonstruksi butir soal.

Sebuah soal tipe pilihan ganda terdiri atau dua bagian, yaitu (!) pertanyaan atau disebut dengan stem ada alternatif jawaban atau disebut dengan opsi. Stem mungkin dalam bentuk pernyataan atau dapat juga berupa pertanyaan. Apabila dalam bentuk pernyataan, mungkin merupakan pernyataan yang lengkap atau pernyataan

yang tidak lengkap. Bahkan mungkin dapat berupa pernyataan dan pertanyaan sekaligus. Misalnya:

Hampir semua teologi Islam dikenal sebagai tokoh pada satu aliran teologi tertentu. Walaupun demikian, adan diantara mereka yang pernah menjadi tokoh pada dua aliran teologi. Siapakah teolog tersebut?

- a. Al-Asy'ary*
- b. Al-Baqilani
- c. Al-Ghazali
- d. Al-Maturudi

Bagian pertama dari soal tersebut disebut stem (pokok soal) dan bagian kedua disebut opsi (pilihan). Dari contoh disebut jelaslah bahwa stem dapat terdiri atas pernyataan dan pertanyaan adapun opsi terdiri atas beberapa pilihan. Salah satu dari alternatif pilihan itu adalah jawaban yang benar terhadap pertanyaan, dalam hal ini yang ditandai dengan aserik (*). Jawaban tersebut disebut kunci jawaba. Jadi, dalam opsi ada kunci yang bukan kunci. Alternatif jawaban yang bukan kunci disebut pengecoh (distractors) atau foils.

1) Kekuatan butir soal pilihan ganda (multiple choice)

- a. Butir soal tipe pilihan ganda dapat dikonstruksi dan digunakan untuk mengukur segala level tujuan instruksional, mulai dari yang paling sederhana sampai dengan yang paling kompleks, kecuali tujuan yang berupa kemampuan mendemostrasikan keterampilan yang menyatakan sesuatu yang ekspretif. Misalnya, tujuan yang ingin diukur adalah memperlihatkan keindahan tulisan, kemampuan membuat gambar, atau kemampuan medemostrasikan keseimbangan tubuh, hal-hal tersebut tidak akan dapat diukur dengan butir soal objektif, termasuk butir soal tipe pilihan ganda.

- b. Karena karakteristik dari butir soal pilihan ganda hanya menuntut waktu kerja peserta tes sangat minimal, setiap perangkat tes yang menggunakan butir soal pilihan ganda sebagai alat ukur dapat menggunakan jumlah butir soal yang relatif banyak. Oleh karena itu, penarikan sampel pokok bahasan yang akan diujikan dapat lebih luas. Jadi, setiap perangkat tes dapat mencakup hampir seluruh cakupan bidang studi.
- c. Penskoran hasil kerja mahasiswa dapat dikerjakan secara objektif. Dengan demikian, tidak ada unsur subjektivitas dosen ke dalam skor hasil ujian. Bahkan, karena sifatnya, penskoran dapat dilakukan oleh mesin. Oleh karena itu pula, penskoran dapat dikerjakan dapat dikerjakan dalam waktu yang sangat singkat. Bagi dosen yang harus mengajarkan banyak mata pelajaran dan banyak kelas dan mahasiswa dalam waktu yang bersamaan, akan dapat dibantu oleh penggunaan tipe butir soal ini dalam tesnya tanpa mengorbankan muat alat ukur dan objektivitas hasil ujian.
- d. Tipe butir soal dapat dikonstruksi sehingga menuntut kemampuan mahasiswa untuk membedakan berbagai tingkatan kebenaran sekaligus. Misalnya, dapat dikonstruksi suatu butir soal dengan opsi yang seluruhnya benar, tetapi dalam tingkatan kebenaran yang berbeda. Mahasiswa diminta untuk menyatakan butir jawaban yang paling benar di antara semua jawaban yang benar tersebut. Hal itu merupakan keunggulan yang sukar diperoleh dari butir soal tipe lain.
- e. Jumlah opsi yang dapat disediakan melebihi dua. Oleh karena itu, tipe soal ini akan dapat mengurangi kebosanan mahasiswa untuk menebak menjadi lebih besar apabila probabilitas untuk benar makin besar. Jadi, apabila opsi lebih dari dua, probabilitas untuk benar tebakannya akan

kurang dari 50%. Tentu saja, hal ini tidak berlaku bagi peserta tes yang memang ingin menebak.

- f. Tipe butir soal pilihan ganda memungkinkan dilakukan analisis butir soal secara baik. Butir soal dapat dikonstruksi dengan dilakukan uji coba terlebih dahulu. Apabila dalam uji coba butir soal tersebut ternyata mengandung kelemahan (setelah dianalisis), hal itu dapat dilakukan perbaikan karena dari hasil analisis dapat dideteksi kelemahan butir soal tersebut. Hal itu tidak mungkin dilakukan secara empirik pada tipe butir soal yang lain.
- g. Tingkat kesukaran butir soal yang dapat dikendalikan dengan hanya mengubah tingkat homogenitas alternatif jawaban. Semakin homogen alternatif jawaban, semakin tinggi tingkat kesukarannya. Sebaliknya, mungkin kurang homogenitas alternatif jawaban, semakin rendah tingkat kesukaran butir soal.
- h. Informasikan yang diberikan lebih kaya. Butir soal ini dapat memberikan informasi tentang mahasiswa sebagai peserta tes lebih banyak daripada dosen, terutama apabila butir soal itu memiliki homogenitas tinggi. Setiap pilihan mahasiswa terhadap alternatif jawaban merupakan suatu informasi tersendiri tentang penguasaan kognitif mahasiswa dalam bidang yang dites. Dengan demikian, bentuk soal ini sangat baik digunakan untuk mengukur daya serap mahasiswa dan mendiagnosis kelemahan mahasiswa.

2) Keterbatasan butir soal pilihan ganda (multiple choice)

Selain kekuatan tipe butir soal pilihan ganda yang telah dikemukakan di atas, tipe butir soal ini tidak terlepas dari kelemahan. Kelemahan itu banyak juga merupakan kelemahan semua bentuk butir soal objektif. Misalnya, dengan butir soal seperti itu tidak terhindar dari besarnya dorongan untuk mempersoalkan

hal-hal yang bersifat remah (trivial) pertanyaan atau pernyataan yang dibuat sering mengandung pengertian mendua sehingga akan sangat menyukarkan bagi mahasiswa yang belajar dengan baik. Oleh karena itu, banyak kritik terhadap butir soal objektif. Kritik itu terutama datang dari orang yang kurang berpengalaman dengan masalah pengukuran hasil belajar. Oleh karena itu, banyak kritik itu yang tidak didasarkan pada kenyataan empirik dan sikap yang terlalu memuja butir soal esai tanpa mengetahui kelemahan butir soal yang demikian.

Keterbatasan pokok butir soal tipe pilihan ganda antara lain adalah sebagai berikut:

- a. Sukar dikonstruksi. Kesukaran dalam mengonstruksi butir soal tipe ini terutama adalah untuk menemukan alternatif jawaban yang homogen. Sering seorang dosen mengonstruksikan butir soal dengan hanya satu alternatif jawaban yang tersedia, yaitu kunci jawaban. Alternatif lainnya dicari dan ditemukan secara tergesa-gesa sehingga jawaban tidak homogen. Butir soal yang seperti itu tidak terlalu bernilai untuk mengukur kemampuan peserta tes.
- b. Ada kecenderungan bahwa dosen mengonstruksi butir soal tipe ini dengan hanya menguji atau mengukur aspek ingatan atau aspek yang paling rendah dalam ranah kognitif. Akan tetapi, apabila sebagian besar butir soal itu hanya menguji satu aspek kognitif, perangkat tes tidak terlalu berarti sebagai alat pengukur keberhasilan belajar secara menyeluruh.
- c. "testwise" mempunyai pengaruh yang berarti terhadap hasil tes mahasiswa. Jadi, makin terbiasa seseorang dengan bentuk tes tipe pilihan ganda, makin besar kemungkinan ia akan memperoleh skor yang lebih baik (lihat hasil penelitian) Alker et al., 1967). Kenaikan skor karena testwise ini sungguhpun cukup berarti, tetapi tidak akan

sampai mengganggu interpretasi hasil individu. Namun, syaratnya dosen menyadari adanya pengaruh itu. Setiap jawaban butir soal tipe objektif mengandung kemungkinan sebagai hasil terkaan atau tebakan. Tingkat penerkaan adalah indeks yang menunjukkan probabilitas jawaban yang merupakan hasil tekanan atau tebakan. Tingkat penerkaan itu adalah satu per jumlah opsi dalam butir soal itu. Apabila butir soal itu mempunyai dua opsi (B-S), Tingkat penerkaannya 0,50. Apabila butir soal itu mempunyai tiga opsi, tingkat penerkaannya adalah 0,33. Sementara itu, untuk butir soal dengan empat opsi, tingkat penerkaannya adalah 0,24. Dan butir soal yang mempunyai 5 opsi tingkat penerkaannya adalah 0,20. Prinsipnya, makin kecil tingkat penebakan, makin baik butir soal tersebut. Akan tetapi, butir soal yang terlalu banyak opsinya juga bukan merupakan butir soal yang baik konstruksinya. Oleh karena itu, ada semacam kesepakatan di antara para penulis buku tes dan pengukuran bahwa jumlah opsi yang baik berkisar antara empat atau lima. Tentu saja, tidak hanya jumlah opsi yang menentukan baik buruknya butir soal. Yang lebih penting, opsi tersebut disusun menurut kaidah-kaidah yang benar.

3) Beberapa prinsip konstruksi butir soal pilihan ganda (multiple choice)

Mutu butir soal tipe pilihan ganda sangat bergantung pada kemampuan orang yang mengonstruksi butir soal tipe itu. Butir soal yang dibuat secara serampangan atau dibuat oleh orang yang tidak terlatih akan berbahaya bagi proses pendidikan secara keseluruhan karena akan mengarah pada interpretasi yang salah kepada kemampuan atau hasil belajar mahasiswa. Jadi, pelatihan dan pengetahuan tentang prinsip penyusunan butir soal yang harus jelas rumusnya dan tidak merupakan pernyataan yang

dapat ditasirkan bermacam-macam sehingga maragukan arti atau tidak jelas maksudnya, rumusan pilihan yang benar dan pengecohnya harus dibuat hampir sama. Penulis soal selalu bertanya pada dirinya, apakah yang ingin ditanyakan telah dituliskan (dikomunikasikan) dengan baik? Atau apakah terdapat “petunjuk” pada alternatif jawaban yang benar?

Berikut dikemukakan beberapa prinsip pokok dalam konstruksi butir soal tipe pilihan ganda.

1. Saripatai permasalahan yang harus ditempatkan pada pokok soal (stem). Inti permasalahan dalam butir soal tersebut harus dicantumkan dalam rumusan pokok soal sehingga dengan membaca pokok soal, mahasiswa sudah dapat menentukan jawaban sebelum dilanjutkan membaca pilihan ganda. Persyaratan ini tidak berlaku bagi pengembangan butir soal kesusastaan.

Contoh yang kurang baik:

Al-Ghazali adalah ulama yang....

- a. Memerangi pikiran kritis.
- b. Memadukan Syari’ah dan Tasawuf
- c. Mengajak hiduo zuhud
- d. Membela sunnah nabi

Contoh yang lebih baik:

Buku Tahafut al-Falasifah ditulis oleh...

- a. Al-Asy’ari
 - b. Al-Ghazali
 - c. Ibnu Rusyd
 - d. Mulla Sadra
2. Hindari pengulangan kata-kata yang sama dalam pilihan. Peniadaan pengulangan kata berarti menyangkut waktu menulis dan membaca serta menghemat tempat.

Contoh yang kurang baik:

Aliran Teologi Islam yang berasal dari pengikut Ali in Abi Thalib yang memisahkan diri adalah

- a. Aliran As'ariyah
- b. Aliran Khawarij
- c. Aliran Murji'ah
- d. Aliran Mu'tazilah

Contoh yang lebih baik:

Aliran teologi islam yang berasal dari pengikut Ali bin Abi Thalib yang memisahkan diri adalah aliran..

- a. As'ariyah
- b. Khawarij
- c. Murji'ah
- d. Mu'tazilah

3. Hindari rumusan kata yang berlebihan tidak selalu penjelasan terinci mempermudah pengertian. Hal itu justru dapat membingungkan dan mengaburkan pengertian. Rumusan yang baik adalah yang berisi padat, dan jelas tanpa kata-kata “kembang”.

Contoh yang kurang baik:

Khalifah Abbasiyah yang paling keras menerapkan Mihmah sehingga banyak ulama yang menjadi korban adalah:

- a. Al-Ma'mun
- b. Al-Mu'tasim
- c. Al-Mutawakkil
- d. Al-Wasiq

Contoh yang lebih baik:

Khalifah Abbasiyah yang paling keras menerapkan Mihnah adalah

- a. Al-Ma'mun
 - b. Al-Mu'tasim
 - c. Al-Mutawakkil
 - d. Al-Wasiq
4. Kalau pokok soal merupakan pernyataan yang belum lengkap, kata atau kata-kata yang melengkapi harus diletakkan pada ujung pernyataan, bukan pada awal atau pada tengah-tengah kalimat.

Contoh yang kurang baik:

_____mempolopori pembukuan hadis secara resmi.

- a. Abdul Malik bin Marwan
- b. Hisyam bin Abdul Malik
- c. Mu'awiyah bin Abi Sufyan
- d. Umar bin Abdul Aziz

Contoh yang lebih baik:

Pembukuan hadis secara resmi dilakukan pada masa_____

- a. Abdul Malik bin Marwan
 - b. Hisyam bin Abdul Malik
 - c. Mu'awiyah bin Abi Sufyan
 - d. Umar bin Abdul Aziz
5. Susunan alternatif jawaban dibuat teratur dan sederhana. Cara menyusun alternatif jawaban dibuat berderet dari atas ke bawah. Kalau yang dideretkan terdiri dari satu kata, urutan kebawah dibuat berdasarkan alpabet. Kalau yang dideretkan bilangan, urutan ke bawah berdasarkan bilangan yang makin bertambah besar atau makin menurun, atau diurutkan berdasarkan panjang kalimat.
6. Hindari penggunaan kata-kata teknis atau ilmiah atau istilah yang aneh atau menentang. Perlu diingat bahwa tes yang

dikembangkan bertujuan untuk mengukur materi pelajaran. Kalau materi tersebut tidak menyangkut perbendaharaan kata, janganlah menggunakan istilah teknik atau aneh.

Contoh yang kurang baik:

Aisyah memnberontak terhadap Khalifah Ali bin Abi Thalib dengan alasan...

- a. Gender empowerment
- b. Revenge atas kematian Usman
- c. Politik nepotisme
- d. Ethnic cleansing

Contoh yang lebih baik:

Aisyah memberontak terhadap khalifah Ali bin Abi Thalib denagn alasan...

- a. Membela kepentingan perempuan
 - b. Menuntut kematian Usman
 - c. Membela kaum keluarga
 - d. Pemusnah etnis
7. Semua pilihan jawaban harus homogen dan dimungkinkan sebaagi jawaban yang benar. Ciri khas pilihan ganda dari tes objektif yang lain adalah pada pilihan ganda semua alternatif jawaban ada kemungkinan sebagai jawaban yang benar. Dengan demikian, mahasiswa terpaksa membaca dan memikirkan semua pilihan dan menentukan pilihan yang paling tepat untuk menjawab pertanyaan tersebut. Hindari pengecoh yang dengan melihat sepintas mahaisswa sudah adapat menentukan pengecoh tersebut tdak ada sangkutannya dengan pokok soal atau pengecoh tersebut adalah jawaban yang tidak masuk akal.

Contoh yang kurang baik:

Siapakah di antara nama-nama di bawah ini yang dikenal sebagai feminis muslim?

- a. Benazir butho
- b. Farah diba
- c. Fatimah Mernisi
- d. Jehan Sadat

Contoh yang lebih baik:

Siapakah di antara nama-nama di bawah ini yang dikenal sebagai feminis muslim?

- a. Aiayah binti Syati
- b. Azizah al-Kibri
- c. Fatimah Mernisi
- d. Zakiah Daradjat

8. Hindai membuat jawaban yang benar sellau ditulis lebih panajng dari jawana yangs alah. Ada kecenderungan mahasisiwa memilih jawaban yang lebih oanjang dan yang lebih terinci sebagai jawaban yang benar. Oleh karena itu, penulis soal berusaha agar pengecoh da jawaban yang benar ditulis sama panjang dengan rincian yang sama pula.
9. Hindari adanya petunjuk/indikator pada jawaban yang benar.

Contoh kurang baik:

Siapakah cendekiawan muslim Indonesia yang berasal dari suku Batak?

- a. Harun Nasution
- b. Kuntowijoyo
- c. Nurcholish Madjid
- d. Quraisy Shihab

Contoh yang lebih baik:

Siapakah cendekiawan muslim Indonesia yang banyak menulis tentang teologi Islam?

- a. Harun Nasution
- b. Kuntowijoyo
- c. Nurcholish Madjid
- d. Quraishy Shihab

10. Hindari menggunakan pilihan yang berbunyi “semua yang diatas benar” atau “tidak satu pun yang di atas benar”. Adanya pilihan semacam ini sebenarnya mengurangi jumlah alternatif pilihan karena kalau mahasiswa sudah mengenal satu atau dua di antara empat pilihan sebagai jawaban pilihan ketiga mahasiswa tersebut akan memilih “semua yang di atas benar”. Hal yang sama berlaku untuk “tidak satu pun di atas benar”.
11. Gunakan tiga atau lebih alternatif pilihan. Kalau hanya ada dua pilihan, bentuk ini sama dengan bentuk benar-salah. Dua pilihan berarti tebakannya tinggi, sedangkan kalau lima pilihan faktor tebakan menurun, yaitu 20%.
12. Pokok soal diusahakan tidak menggunakan ungkapan atau kata-kata yang bermakna tidak tentu. Misalnya kebanyakan, seringkali, atau kadang-kadang.

Contoh yang kurang baik:

Kebanyakan filosof muslim klasik berasal dari...

- a. Andalus
- b. Maroko
- c. Persia
- d. Turki

Contoh yang lebih baik:

Al-Kindi adalah filosof muslim klasik yang berasal_____

- a. Andalus
- b. Maroko
- c. Persia
- d. Semenanjung Arabia

13. Pokok soal sedapat-dapatnya dinyatakan dalam pernyataan atau pertanyaan positif, jika terpaksa menggunakan pernyataan negatif, akat negatif tersebut digaris bawah atau ditulis tebal.

Contoh yang kurang baik:

Siapakah di antara nama-nama di bawah ini yang bukan filosof muslim?

- a. Al-Farabi
- b. Al-Ghazali
- c. Al-Hallaj
- d. Al-Kindi

Contoh yang lebih baik:

Berikut ini adalah nama-nama filosof muslim, kecuali_____

- a. Al-Farabi
- b. Al-Ghazali
- c. Al-Hallaj
- d. Al-Kindi

6.7 Pendekatan dalam Evaluasi

Ada dua pendekatan pokok dalam evaluasi hasil belajar, yaitu acuan penilaian norma (PAN) atau norm-referenced evaluation dan penilaian acuan patokan (PAP) atau criterion-referenced evaluation. Dalam praktik sering terjadi tumpang-tindih (overlap) antara keduanya. Oleh karena itu, suatu deskripsi tentang masing-masing pendekatan tersebut akan dikemukakan terlebih dahulu,

yang diikuti kemudian oleh contoh-contoh dalam pengalaman praktis.

5.8.1 Penilaian Acuan Norma (norm-referenced evaluation)

Penilaian acuan norma (PAN) adalah pendekatan yang secara umum sering diasosiasikan dengan tes dan pengukuran. Skor yang diperoleh mahasiswa bermakna dalam perbandingannya dengan mahasiswa lain atau dalam perbandingannya dengan satu norma kelompok. Karena alasan tersebut nama pendekatan ini disebut acuan norma. Semua tes yang bersifat baku (stabdardized test) yang normanya telah ditetapkan secara baku, seperti es intelegensi, tes penelusuran bakat, tes kepribadian, dan lain-lain, adalah contoh-contoh penilaian norma. Pada contoh-contoh tesebut, mahasiswa dibandingkan dengan suatu acuan norma yang didasarkan pada penelitian yang terhadap ratusan atau ribuan mahasiswa lain yang sebanding dalam usia, level pendidikan serta latar belakang kultur dan bahasanya. Dosen-dosen yang mengajar bahasa asing, misalnya bahasa Inggris, mengenal apa yang dinami ujian serifikasi (misalnya TOEFL) yang biasa ditempuh mahasiswa pada akhir suatu program. Hal itulah yang disebut tes acuan norma. Jika teknik evaluasi dirancang oleh dosen, perbandingan biasanya dibuat dengan mean atau rata-rata grup tersebut. Itu mungkin pernah mengalami suatu fenomena “penilaian dengan menggunakan kurva” ini adalah penerapan dari pendekatan acuan norma. Dari pendekatan semacam itu sering muncul ungkapan-ungkapan misalnya “mahasiswa X berada di atas rata-rata untuk tes ini”; “si X berada pada kelompok 10% tertinggi dari grupnya” atau mahasiswa x berprestasi lebih baik dari mahasiswa Y”

Dalam konteks pendidikan orang dewasa, penedekatan tesrsebut dirasakan kurang cocok kecuali untuk prosedur sertifikasi. Walaupun sesungguhnya pendekatan tersebut tidak sesuai dengan kelas, sesi, perkuliahan yang peniliannya bersifat individual, tetapi hambatan-hambatan institusi sering memaksa

dosen untuk menggunakan pendekatan tersebut (pimpinan kadang-kadang berkata, “kamu tidak boleh memberi nilai dengan nilai A semua”). Dengan uraian itu, bukan berarti pendekatan ini tak berguna. Kadang-kadang menilai mahasiswa dengan instrumen baku juga penting, misalnya untuk mengetahui bakat, kepribadian, dan juga level kemampuan penegetahuan tertentu. Disamping iu, mahasiswa yang harus menempuh ujian sertifikasi, juga harus diberikan kesempatan untuk melatih keterampilan dengan prosedur evaluasi yang digunakan serta harus diberi umpan balik yang menjelaskan posisinya diantara teman-teman sekelompoknya.

Tujuan evaluasi acuan norma adalah untuk membedakan mahasiswa atas dasar materi yang telah dipelajarinya. Hal itu cocok untuk situasi di mana sejumlah mahasiwa yang telah ditentukan harus diseleksi untuk program remedial, program lanjutan, sertifikasi, atau penempatan. Tes acuan norma relatif memakan waktu lama (untuk meningkatkan tingkat keakuratan perbedaan) dan tidak perlu dihubungkan secara langsung dengan seperangkat tujuan pembelajaran.

7. Penilaian Acuan Patokan (Criterion-Referenced Evaluation)

Konsep evaluasi acuan patokan adalah relatif dalam literatur pendidikan. Konsep tersebut pada munya diasosiasikan dengan pengajaran yang bersifat mandiri atau “belajar tuntas” (mastery learning). Sesuai dengan namanya, evaluasi acuan patokan tidak berurusan dengan perbandingan di antara mahasiswa. Tetapi lebih berkaitan dengan penguasaan terhadap satu atau seperangkat tujuan pembelajaran. Oleh sebab itu, itu skor tes hanya dibandingkan dengan suatu skor batas kelulusan yang telah ditetapkan ssebelumnya dengan cara yang bermacam-macam, bergantung pada materi dan tujuan paket tersebut. Setiap tes relatif pendek. Sering berkisar 10 item serta dirancang untuk menilai penguasaan terhadap suatu tujuan pembelajaran yang

spesifik. Prosedur evaluasi acuan patokanyang dikembangkan olh seorang dosen memiliki bentuk da tujuan yang sama. Tidak ada perbandingan di antara mahasiswa. Hasilnya berupa pernyataan “mahasiswa ini telah (belum) menguasai tujuan atau perangkat tujuan ini”.

Pendekatan acuan patokan saling sesuai dengan strategi pendidikan orang dewasa karena pendekaatan tesebut paling cocok dengan karakteristik orang dewasa. Dalam setiap situasi penajaran, hampir setiap dosen selalui ingin mengetahui apakah seorang mahasiswa sudah paham ataukah belum tentang materi yang diajarkannya. Namun, sedikit sekali, dosen yang tertarik untuk membandingkan pemahaman antara satu mahasiswa dan mahasiswa lain.

DAFTAR PUSTAKA

- Adams, G.S.& Torgeson, T.L. 1964. *Measurement and Evaluation in Education, Psychology, and Guidance*. N.Y.:Holt Rinehart and Winston.
- Anderson. L & Krathwohl. D (2010). *Kerangka Landasan Untuk Pembelajaran, Pengajaran, dan Asesmen*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar
- Ausubel, D.P.1986. *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York:Holt, Rinehart & Winston.
- Biggs, J.B., "From Theory to Practice: A Cognitive System Approach", *Higher Education Research and Development*, Vol., 12, No. 1, 1993.
- Bloom, S.B. (1913). *Human Characteristics and School Learning*. Newyork: Mcgraw-Hill Book Company.
- Budiningsih, C.A. (2005). *Belajar dan Pembelajaran*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Buzan, T (2005). *Brain Child (How Smart Parents Make Smart Kids)*. Jakarta: Gramedia pustaka utama.
- Bybee, R.W & Sund, R.B. (1986). *Piaget for Educators* 2nd Ed. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Cranton, Patricia, 1989. *Planning Instruction for Adult Learners*, Toronto: Wall & Emerson, Inc.
- _____, 1996, *Working with Adult Learners*, Toronto: Wall & Emerson, Inc.
- Dahar, R.W (1996). *Teori-Teori Belajar*. Jakarta: Erlangga.
- Davis, Nancy T., "Using Concept Mapping to Assist Prospective Elementary Teachers in making meaning", *Journal of Science Teacher Education*, 1, 4, fall, 1990.

- De Porter. (2004). *Quantum Learning*. Bandung: Kaifa Depdiknas.
- (2007). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2007 Tentang Sistem Penilaian Pendidikan. Jakarta, Indonesia: Dirjen Dikti Depdiknas
- Donald, Janet G., "*Learning Schemata: Methods of Representing Cognitive, Content and Curriculum Structures in Higher Education*", Instructional Science.
- Dryden, Gordon., & Vos, Jeannette. 1999 *The Learning Revolution: To Change the Way the World Learns. The Learning Web*, Selania Baru. Dialihbahasakan dan diterbitkan oleh Mizan engan judul Revolusi Cara belajar, 2000.
- Ebel., & Frisbie, D.A. 1986. *Essentials of Education Measurement*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Eppler, M. (2006). A Comparison Between Concept Maps, Mind Maps, Conceptual Diagrams, and Visual Metaphors as Complementary Tools for Knowledge Construction and Sharing. *Palgrave Journals*, (5), 202-210.
- Foster, Geoff, 1995. *Design of University Courses and Subjects: A Strategy Approach*, Jamison Centre, Aus: Higher Education Research and Development Society of Australia Inc.
- Fraser, Kym., 1996, *Student Centred Teaching: The Development and Use of Conceptual Frameworks*, Jamison Centre, Aus: Higher Education Research and Development Society of Australia Inc.
- Gagne, Robert M., Berliner, D. 1991. *Educational Psychology*. Bostom. MA: Houghton Mifflin.
- Gagne, Robert M., Briggs, Leslie J., Wager, Walter W. 1992. *Principles of Instructional Design*. Toronto: Harcourt Brace Javanovich College Publisher.
- Grinder, John & Bandler, Richard. 1981. *Trance-Formations*. Moab, Utah: Real People Press.

- Grondlund, N.E.1967. *Measurement and Educatin in Teaching*. N.Y.:The Macmillan.
- Irawan, Prasetya,dkk., *Teori belajar, Motivasi, dan keterampilan mengajar*, Jakarta: Pusat Antar Universitas, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, 1996.
- Jacobs, Lucy Cheser., Chase, Clinton, J.1992. *Developing and Using Test Effectively: A Guide for Faculty*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T & Smith, K.A 1992. *Active Learning: Cooperation in College Clasroom*. Edina, MN: Interati Book Company.
- Me Keachie, W.J.1986. *Teaching Tips: A GuideebBook for the Beginning College Teacher*. Lexington,MA:Health.
- Mehrens, WA.,& Lehman, I.J 1973. *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*.N.Y.:Holt, Rinehart, and Winston.
- Mergendoller, John R., dan Coli H. Sacks, "Concerning the Relationship between Teachers' Theoretical Orientations toward Reaning and Their Concept Maps", *Teaching & Teacher Education*, Vol.10, No.6.
- Mezirow, J, and Associates., 1990. *Frostering Crotical Reflection in Adulthood*. Sanfransisco: Josset-Bass.
- Morkova, Dawna. 1992. *How Your Child is Smart: A Life Changing Approach to Learning*. California: Conari pers.
- Ory, John C., Ryan, Katherine E. (1993), *Tips for Improving Testing and Grading*. London: Sage Publication.
- Pike, R. *Creative Learning Techniques Handbook*. Minneapolis, MN: Lakewood Books, 1989.
- Polio, H.R.1984. *What Students Think About and Do in College Lecture Classes*. *Teaching Learning Issues*. No 53, University of Tennessee.

- Rickard, H., Rongers, R., Ellis N., & Beidleman, W. 1988. *Some Retention, But Not Enough dalam Teaching of Pscyhology*.
- Rooijakkers, Drs. Ad.. 1986 *Mengajar dengan Sukses: Petunjuk untuk Merencanakan dan Menyampaikan Pengajaran*. Jakarta: Gramedia, 1986.
- Sax, G. 1980. *Priciples of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Silberman, Mel. 1996. *Active Learning: 101 Startegies to Teach Any Subject*. Massachusset: A Simon & Schuster Company.
- Soekarnto, Teoti dan Udin Sarifuddin Winataputra, 1986. *Teori Belajar dan Model-model Pembelajaran*. Jakarta: Pusat Antar Universitas, Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Stufflebeam, D.L, & A.J. Shinkfield. 1985. *Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice*, Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Surjadi, 1983. *Membuat Siswa Aktif Belajar*. Bandung: Binacipta
- Troy, Larry Lovell dan Paul., 1992. *Course Design for college Teachers*, New Jersey: Educational Technology Publication, Englewoods Cliffs
- Watson, Gordon R., "What isconcept Mapping?", *Medical Teacher*, Vol.11, No.3/4, 1989.
- Wothan, Blaine R., Sanders, James R. (Tt). *Educational Evaluation Altenative Approaches and Practical Guidelines*. New york. London: Longman.
- Zainul, Asmawi., Naution Noehi. (1996). *Penilaian Hasil Belajar*. Jakarta: PAU-PPAI Universitas Terbuka.

INOVASI PEMBELAJARAN

Analisis Teori dan Praktik
Mendesain Pembelajaran

Buku-buku terkait desain pembelajaran masih sangat kurang. Padahal pembelajaran sangat penting, terutama bagi dunia pendidikan mulai dari level terendah sampai perguruan tinggi. Perguruan tinggi sebagai tempat proses pengembangan kemampuan dan, memperkaya pengetahuan, meningkatkan kualifikasi teknis, dan jiwa profesionalisme para pesertanya. Proses pendidikan orang dewasa harus mengakibatkan perubahan sikap dan perilaku yang bersifat (dapat dikategorikan) sebagai perkembangan pribadi, dan meningkatkan partisipasi sosial dari individu yang bersangkutan. Disisi lain, pembelajaran dimaknai menjadi proses perubahan perilaku menuju ke arah yang lebih baik dan menguntungkan hanya dapat terjadi apabila ada perubahan-perubahan yang cukup mendasar dalam bentuk atau peningkatan pengetahuan, keterampilan dan sekaligus sikap. Oleh sebab itu, desain pembelajaran menjadi sebuah keniscayaan untuk menghasilkan keseluruhan pengetahuan dari satu generasi ke generasi berikutnya. Semoga buku sederhana ini menjadi jalan baru untuk memulai sesuatu yang terbaik bagi bangsa ini, Amin.



Amara Books

amarabooks.com

Amara Books

Puri Arsita A-6

Jl. Kalimantan, Purwosari,

Sinduadi, Mlati, Sleman, Yogyakarta

Telepon: 0274-884500, 081-227-10912

e-mail: amara_books@yahoo.com



Amara Percetakan Penerbitan
(Penerbit Amara Books)



@Penerbitamara

ISBN: 978-623-7042-53-2



9 786237 042532